آفاق تربوية متجددة

مناهج البحث
فى التربية وعلم النفس

« رؤيـــة نقديـــة »

تأليف : د. أحمد عطية أحمد

تقـديم : د. حامـد عمـار



الدار المصرية اللبنانية

آفاق تربوية متجددة

الدار المصرية اللبنانية

١٩٩٩

الدار المصرية اللبنانية

١٦ ، شارع عبدالخالق ثروت ـ القاهرة
تليفون : ٣٩٢٣٥٢٥ ـ ٣٩٣٦٧٤٣
فاكس : ٣٩٠٩٦١٨ ـ برقيا: دار شادو
ص.ب: ٢٠٢٢ ـ القاهرة
المديـر العام : محمد رشـاد
المشرف الفنى : محمد حجى

آفـــاق تربوية متجددة

رقم الإيداع : ١٣٥٥٦ / ٩٩
الترقيـم الدولـى : 3 - 558 - 270 - 977
الطبعة الأولى : رجب ١٤٢٠ هـ ـ أكتوبر ١٩٩٩ م

آفـــاق تربــويـــة متجـــددة

مناهج البحث فى التربية وعلم النفس

رؤيـــــة نقديـــــة

تأليف

د . أحمد عطية أحمد

تقديم

د . حامد عمـــار

الدار المصرية اللبنانية



آفاق تربوية متجددة

لماذا هذه السلسلة ؟

يسر الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة ، كما يتضح من عنوانها بإشراف أ . د . حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية ـ جامعة عين شمس ، و أ . د . حسن عبد الشافى مستشار التحرير العام ، وأ . محمد رشاد المدير العام للدار . وأ . محمد حجى المشرف الفنى .

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتجدد فى الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية فى مجال الدراسات الجامعية ، كما تعنى كذلك بقضايا وزارات التربية والتعليم ؛ خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين فى مختلف مراحل التعليم . وهى بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوى ، وتجديد المنظومة التعليمية ، وتطوير الأداء فى مختلف أبعاد العملية التعليمية .

وتضم مجالاتها المقترحة على سبيل المثال موضوعات فى أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى ، والسياسات التعليمية والإدارة وتكنولوجيا التعليم ، إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمى على اصطناعه من تقسيمات متخصصة أو دراسات بينية أو منظور متكامل فى المعالجة لبعض الموضوعات .

والسلسة تحرص كما يدل عنوانها على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا الفضاء التربوى ، فكراً ورؤية ، وفى التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية ـ واقعًا وممارسة واستشرافًا مستقبليًّا . وفى هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط ؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة

رصيد تربوى محّصه الفكر الناقد ، والخبرة العريضة ، والممارسة المتنوعة ، وتصور البدائل المستقبلية .

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية فى معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم ؛ حتى تلتقى فى إسهاماتها العلمية حكمة القدامى واقتحامات الشباب ، ورصانة ما بينهما من الأساتذة. كذلك يسعدها أن تحظى بكتابات غيرهم من الكتاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية والتعليم ، من ذوى النظر الثاقب والوعى الناقد والرأى الجسور .

وغاية السلسلة فى نهاية المطاف هى تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية فى مجالات كثيرة من أجواء راكدة ، واجترار فى الفكر والممارسة . وقد كان لذلك كله آثار وتداعيات سلبية فى حيوية المنظومة التربوية وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل.

وثقتنا وطيدة فى أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبًا فى تكوين المواطن العربى وتأصيل معارفه وثقافته ، ترسيخًا لجذورها ، ونموًا وامتدادًا وتنوعًا لفروعها وأغصانها وثمراتها . ويقيننا الذى لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام فى إعداد وتكوين المواطن العربى بالمعرفة والفكر والخلق ، لكى يرسى قواعد مجده ، بجهده وعمله . ومن ثم يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والمتميز ، الذى يثرى حضارته والحضارات الإنسانية فى مسيرة القرن الحادى والعشرين .

والله من وراء القصد ومن أمامه . . . .

الدار المصرية اللبنانية

المحتويات



تـقـديـم
د . حامد عمّار

الكاتب والكتاب :

أود بداية أن أقدم مؤلف هذا الكتاب الدكتور أحمد عطية أحمد ، أحد الخبراء المتميزين فى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة . وهو من المؤسسات العلمية المهمة فى توفير الزاد المعرفى العلمى لصناعة القرار ، ومن ثم اتخاذه من قبل أهل الحل والعقد على المستوى المركزى، والمنوط بهم وضع السياسات والتخطيط والتنفيذ والمتابعة لمسيرة منظومة التعليم العام فى مصر .

واختيار المؤلف لوضع هذا الكتاب (مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ـ رؤية نقدية) اختيار جدير به ، يضع القارىء موضع الثقة بصاحبه، ويعزز تقديرى له باحثًا رصينا ناقدًا ، له من الامتدادات الفكرية فى هذا المجال لما لقامته من امتدادات وسواء، ولعل مجرد التصفح لمحتويات الكتاب وما حفل به من مراجعة لكثير من المصادر والمظان، التى استدعتها معالجة هذه الرؤية ما يكفى دلالة على الجهد المبذول، والكتابة المفعمة بالفكر الثاقب ، والأسلوب العربى المحكم ، والكفاءة فى الانتفاع بالمصادر فى اللغة الإنكليزية . وهذه كلها مقومات أساسية وممكنات ضرورية للباحث العلمى فى أى مجال من مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية عامة .

ومن مهمات الباحث العلمى فى مجال التربية وعلم النفس، بل وفى مختلف العلوم الإنسانية والطبيعية أن يقدم لنا معرفة نافعة ، أو جديدة، أو مضيفة ، أو موجهة ، أو

مصححة أو مغايرة ، أو ناقدة لما تنتهى إليه بحوثه واستنتاجاته واشتباكاته مع رصيد المعرفة الراهن . وفى جميع الحالات فإن أى نتائج للنظريات أو المعارف التى يتمخض عنها أى بحث لايمكن اعتبارها حقائق مطلقة، تمثل تقدمًا أو تطورًا خطيًّا إلا فى حدود زمان وظروف بيئية معينة . ومن ثم فهى نسبية نافعة ، طالما أنه لم تظهر معارف أو نظريات جديدة تعيد صياغتها أو تثبت خطأها .

ومن ثم فإن نتائج البحوث التى تعتبر علمية لا تمثل معرفة علمية مقطوعًا بها ، وإنما تعتبر علمية لأن الجماعة العلمية المتخصصة تعتقد فى (علميتها) فى الوقت الراهن، كما يقول «توماس كون» فى كتابه المترجم (بنية الثورات العلمية)، وهى قابلة للتطوير أو التغيير مع تقدم البحوث فى المجال المعين. وفى هذا الصدد يؤكد «كارل بوبر» أن المعرفة العلمية هى التى تقبل الدحض والتفنيد، كما يدل على ذلك عنوان كتابه (التخمينات والتفنيدات) باللغة الإنكليزية Conjectures and Refutations .

الرؤية الناقدة فى كتاب د. أحمد عطية تطرح إشكاليات وتساؤلات ومراجعات لما يسود من مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . وتمتد تلك الطروح فى رأيى إلى مجالات علوم الاجتماع والاقتصاد والفلسفة وغيرها، مما يدخل فى تصنيف العلوم الاجتماعية والإنسانية . ولقد أثار كثير من أساتذة التربية وعلم النفس حالة الأزمة فى البحث التربوى والنفسى، وما شابه من منطلقات وحدود وأدوات. وفى هذا الصدد يقتبس الباحث من مقال الدكتور «سيد عثمان» أحد الأساتذة المبرزين فى علم النفس ، إذ يقول إن كثيرًا من الباحثين «لا يصدر فى بحثه عن فلسفة علم يتقبلها بصدق ويتمثلها بعمق وعندما تغيب فلسفة العلم، وقبلها أو معها فلسفة الحياة ، تتصدر النمطية ، وتسود الآلية ، وتهيمن التكرارية ، وتعتلى الموضوعية عرش علمية زائفًا».

ومن مهمات هذا العمل الذى نقدمه استعراض ملامح هذه الأزمة ومظاهرها، موضحًا فى الفصول الخمسة التى تضمنها الكتاب مختلف الاتجاهات والمناهج البحثية فى العلوم الإنسانية ، ومختلف النظريات التى يمكن أن تنطلق منها تلك العلوم. ويتميز الفصل الخامس بتحليله لعينة من الكتب والمراجع العربية والمترجمة التى يشيع استعمالها بين الباحثين فى التربية وعلم النفس سواء فى الدراسة أو التطبيق لعمليات

البحث فى هذين المجالين، كما يحلل ما يقدم للباحثين أيضًا من بعض المراجع الأجنبية غير المترجمة والمستخدمة لذلك الغرض أيضًا .

لذلك تتميز بنية الكتاب بمقدمة ضافية ، تشرح أبعاد القضية التى يتناولها بالاستقصاء، وبخاتمة تلخص النتائج العامة لما سعى إلى توضيحه من نقد لمختلف الاتجاهات والممارسات البحثية . وفى هذه الخاتمة يركز بوجه خاص على الاتجاهات الوضعية فيما يعرف بالبحوث الإمبيريقية، والتى تَسيَّد نمطها مساحة البحوث فى العلوم الإنسانية، ويجلى حدودها وقصور إمكاناتها فى الإضافة أو الإفادة الحقيقية للمجال المعرفى العلمى، أو حتى للتطبيق العملى فى مواجهة المشكلات التى يتصدى البحث للكشف عنها . هذا إلى جانب مناقشة لملاءمة الفروض المطروحة أو الأسئلة المثارة حول ماذا وكيف ، وماذا يمكن عمله فى شأن موضوعها. وينتهى الكتاب بقائمة مستفيضة من المراجع العربية والأجنبية التى اعتمد عليها ، والتى يمكن لأى باحث جاد أن يستعين بها .

القضايا المحورية للكتاب :

تتبلور القضايا المحورية فى المعالجة النقدية التى تصدى لها المؤلف فى جملة من المسائل والإشكاليات : أولاها إشكالية البحث فى العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وثانيتها إشكالية المنهج « العلمى» المستمد من فلسفة العلم ذاته ، وثالثتها قضية الموضوعية والذاتية، ورابعتها الوظيفة الاجتماعية للبحث العلمى . وهذه القضايا وتفريعاتها بما لها وعليها تمثل معالجتها إسهامًا متميزًا للمؤلف ، الذى استطاع أن يرى الغابة دون أن يضيع فى كثافة الأشجار التى تكونها ، والتى تزدحم بها مساحتها الممتدة طولاً وعرضاً وتنوعاً .

ولسنا هنا بصدد تلخيص لما ورد فى هذا الكتاب من توضيح وتشخيص وتصحيح ونقد لمجمل تلك القضايا والإشكاليات . ويكفينا أن نشير إلى إحدى فقراته المعبرة عن وجهة نظر تتخلل دفتى الكتاب ، إذ يقول «نعتقد أن ما يقدم فى كتب مناهج البحث المخصصة للباحث فى المجالات التربوية والنفسية يساهم بشكل أساسى فى تسيد

وجهة نظر محددة لمناهج البحث . وقد أدت إلى انتشار أن منهج البحث منعزل عن الإطار الاجتماعى الذى نشأ فيه، وعن الأطر الفكرية والفلسفة التى وراء هذا المنهج أو ذاك. ومن هنا يأتى اهتمامنا بالأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث المستخدمة فى التربية، وكيفية عرض وإظهار هذه الأصول فى كتب مناهج البحث المقدمة للباحث التربوى ».

وهو بهذا يدعو إلى «النبش» فيما وراء المناهج والأدوات المستخدمة فى إجراء البحوث، وما انطلقت فى سياقه من عوامل ومتغيرات اجتماعية وسياسية وثقافية ، أى تعرف البذور والجذور لتلك المناهج، وهو بذلك يشير أيضًا إلى أنها ليست «علمية» صرفة أو «موضوعية» مطلقة أو «محايدة» تمامًا. ومن ثم وجب مراجعتها ونقدها ، والبحث فى تطويرها وابتكار مناهج أخرى، تتلاءم مع طبيعة القضايا المتحيزة زمانًا ومكانًا وثقافةً فى فضاء واقعنا ومتغيراته .

والمقطوع به أن القضايا والمشكلات التربوية أو الاجتماعية ليست مجرد ظواهر منبتة من الإطار الثقافى بمدلولاته الأنثروبولوجية ، خاصة فى مجال القيم الاجتماعية والأخلاقية ، ونوعية الحياة، والحس التاريخى وخبراته الثقافية ، ومنظومة السلطة، وطرائق إدارة المجتمع واتخاذ القرار . ويكفى فى هذا الصدد أن نتأمل ما يمكن أن يتبين من نتائج بحوث استطلاع الرأى حول موضوع معين فى سياق ثقافتنا ونتائجها فى المجتمعات الصناعية . وفى كلا الاستطلاعين تتداخل عوامل التعليم والثقافة والعلاقات مع السلطة والأهداف الظاهرة والمستترة من إجراء مثل تلك البحوث. هذا إلى جانب احتمالات التعبير الصادق لدى العينة المختارة التى يطلب منها إبداء الرأى، ومفهوم تمثيلها لما يضعه الباحث من تصنيفات لشرائح العينة.

وفى مثال بسيط يوضح المفارقة بين الثقافتين، نسوق ما يطلبه الأستاذ الجامعى فى بعض الدول الصناعية من طلابه من أن يقيّموا جهده التعليمى على أساس مجموعة مكن العناصر كالإعداد الجيد لدروسه، وقدرته على توصيل المعلومة، وما يتيحه من فرص للمناقشة والحوار إلى غير ذلك من مكونات كفاءة العملية التعليمية. بيد أن مثل

هذا التقويم ، مع كثرة تناوله فى المؤتمرات والندوات الجامعية لدينا ، لا يصادف هوى فى نفوس أعضاء هيئات التدريس . وتوجه له عديدًا من النقود، تارة على أساس ما لدى الطلاب من تحيزات لدى الأستاذ ، أو عدم النضج الكافى الذى يمكّنهم من الحكم بموضوعية، هذا فضلاً عما نزعمه نحن الجامعيين من عصمة للأستاذ الجامعى، الذى لاينبغى أن تخُدش من قبل طلابه المستهلكين لعلمه.

وفى هذا الكتاب اهتدى المؤلف إلى ضرورة الجمع والتأليف بين البحوث ذات الطابع الكمى الإحصائى مع البحوث الكيفية النوعية، شريطة أن يكون الباحث واعيًا بنظرياته ومنطلقاته و إطاراته الفلسفية والاجتماعية فى كل من النمطين . كذلك أشار إلى أن البحوث فى مجال التربية وعلم النفس وغيرها من العلوم الإنسانية، لايمكن أن ترقى إلى المنطقية الصارمة للعلم الرياضى ، أو الموضوعية المعترف بها فى العلوم الطبيعية. ومن ثم فإن اختبار مجالات البحث الإنسانى مرتبط ـ إلى حد كبير ـ بالاهتمامات الشخصية والقدرات البحثية للباحث نفسه . هذا فضلاً عن أن الذاتية تتدخل فى صياغة البحث و إجراءاته منذ البداية ، إذ الباحث هنا ليس خارج موضوع بحثه، بل هو مشارك فى الظاهرة التى يدرسها ، ومن ثم فإن الذاتية تغدو عاملاً مهمًا فى مسيرة البحث . ولهذا يقرر المؤلف بوضوح « إننا نفهم الموضوعية على أنها لا تتمثل فى عدم الإفصاح عن التحيز، بل تتمثل فى أنه على الرغم من هذا التحيز ، فإن عرض وجهات النظر المؤيدةوالمخالفة يكون بالقدر نفسه من الدقة. ثم إن أى نقد يمكن توجيهه لكل مما نؤيده أو نعارضه يتم ذكره. ومبدأ النقد هذا يتم بناء على منطق الفكر المعروض ذاته، ثم اللجوء إلى حجج خارج هذا الفكر توضح ما أغفله ، ومالم يهتم به. ذلك أنه قد تكون أفكار اتجاهات معينة متسقة داخليًا ، بيد أن المنطلقات نفسها التى انطلقت فيها هذه الاتجاهات، قد تكون مسلمات فى حاجة إلى مراجعة وتمحيص».

ما يثيره الكتاب من خواطر:

لقد سعدت حقًا بقراءة هذا الكتاب وما استعرضه من قضايا المناهج فى التربية وعلم النفس وما يمكن أن يوجه إليها من نقود، وما قد يعترض نتائجها من تحفظات،

وذلك هو بيت القصيد فى نتائج البحوث فى العلوم الإنسانية. بيد أن هذا لايعنى إطلاقًا التوقف عن ممارسة النشاط البحثى، وإنما يتوجب الوعى بالأطر والمسلمات والمفاهيم التى تحكمه وتحكم شروطه وحدوده ومدى فائدته، وأين وكيف يمكن توظيفه أو تفنيده، من أجل صياغة أفضل للمعالجات البحثية التالية.

وتنطلق سعادتى من الوعى القلق نفسه بالأبحاث ودلالاتها وإشكالياتها فى العلوم الإنسانية، مما اضطرب به تفكيرى فى أوائل الستينيات، وسجلته فى كتيب صغير الحجم بعنوان (المنهج العلمى فى دراسة المجتمع ـ وضعه وحدوده) من إصدارات معهد الدراسات العربية العالية . وقد أشار إليه المؤلف فى بعض مواطن كتابه. وقد ركزت بالذات على مثالب وقصور المنهج المعروف بالمنهج التجريبى الإمبيريقى.

ولا يتسع المقام هنا لإيراد أهم القضايا الماثلة فى اصطناع هذا المنهج عند دراسة الظواهر الاجتماعية أو التربوية ، فى مفارقة مع العلوم الطبيعية . ففى مجال العلوم الطبيعية يتم اختيار ظاهرة أو فرض معين يسهل تحديده بحكم موضوع المجال ذاته ، ولكننا فى العلوم الإنسانية حين نقوم بتحديد الظاهرة أو الموضوع ، فإن ثمة تعسفًا فى هذا التحديد للمفرد الاجتماعى / الإنسانى . والواقع أن المفرد الاجتماعى يترابط ويتشابك مع غيره من المفردات الاجتماعية والمادية، بل إن تحديده وتعريفه لايتم إلا بعلاقاته وديناميات مع دوائر ومفردات أخرى كثيرة ، يأخذ بعضها برقاب بعض فى منظومة متلاحمة متفاعلة . فلو أردنا أن نبحث مفترضين أن كثافة الفصل تؤدى إلى عدم فاعلية العملية التعليمية، واقتصرنا فى البحث والاستقراء على محيط الفصل وعدد الطلاب وموقف المعلم فى هذا الفصل المزدحم، فسوف تكون نتائجنا فى اختبار هذا الفرض مبتورة وقاصرة عن الفهم الصحيح والتفسير العميق لما نتوصل إليه من نتائج. ولكى نستكمل شروط الفهم والتفسير ، يتوجب علينا أن نربط ذلك بكثير من الظروف الاجتماعية والاقتصادية لكل من المعلم والتلاميذ، امتدادًا إلى مجتمع المدرسة ومناخه وأبنيته، وصولاً إلى الميزانية المخصصة للتعليم ونصيبها من الناتج المحلى الإجمالى. وهكذا تسلمنا كل دائرة أو مستوى من مستويات الواقع إلى دوائر ومستويات أخرى . ولا يعنى هذا بطبيعة الحال أن تستمر الترابطات إلى ما لا نهاية ؛ إذ إن كل شىء مرتبط

بكل شيء في الوجود والحياة، ولكننا يمكن أن نتوقف عند دوائر ومستويات معينة، حين يصل التفاعل والتأييد المتبادل إلى درجة ضعيفة محدودة.

ومما يؤسف له أنه رغم الاقتناع بمحدودية المنهج التجريبي الإمبيريقي بصورته المتواترة لدينا وبعيبوبه المنطقية والفلسفية والاجتماعية، نجد أنه يشيع إلى حد كبير في الدراسات الجامعية العليا وبحوث الماجستير والدكتوراه، دون التفات إلى شروطه وحدوده وقصوره. ولعله ليس من المبالغة أن نجد أكثر من ٧٥٪ من تلك البحوث تصطنع هذا المنهج، بل وتعتبره أكثر مناهج البحث (علمية وموضوعية). هذا على الرغم من أن كثيرًا من نتائجه التي نحصل عليها يعتبر إما هزيلاً منقوصًا ، أو أنه من قبيل تحصيل حاصل ، لا يحتاج إلى هذا الجهد البحثي وزخارفه . ولعلنا نعي هنا أن الخبرة الإنسانية وما انتهت إليه في ظروف معينة هو نوع من البحث ، الذي أفرزه تعامل البشر ووعيهم بما استقر من تجاربهم الحياتية.

ومما يؤسف له أيضًا ـ كما أشار المؤلف ـ أن نجد في الكتب المؤلفة والمقررة في مجال المنهج العلمي في البحوث الإنسانية أو الاجتماعية أو التربوية والنفسية تركيزًا هائلاً على هذا المنهج ، سواء اختيرت له صفة الأسلوب الوصفي أو الأسلوب التجريبي . في هذا الصدد تستفيض الشروح في الصياغة المكرورة ، بدءًا من مشكلة البحث وأهدافه إلى تقديم الفروض وصياغتها ، وانتقالاً إلى إعداد الاستبيان ومحاوره وتحكيمه ، واختيار العينة (عشوائية أو غير عشوائية) وانتهاءً بتحليل النتائج التي يقوم بها الحاسوب، ثم تفسير النتائج كما أبرزها التحليل الإحصائي .

ومن خلال هذه النتائج تظهر تقديرات إحصائية كمية تتحدث عن المتوسط كأنما هناك (إنسان متوسط) دون تباين في الفروق ؛ إذ تطرح علاقات وترابطات لمتوسطات حسابية، قد لا تنطبق على أي فرد بالذات. يقال مثلاً إن الطلاب المتميزين ينتمون إلى الأسر التي يبلغ متوسط عدد أفرادها ٢,١ ، فهل يجد القارىء أسرة في الواقع بهذا المتوسط ؟ كذلك يقال إن التحليل الإحصائي قد أظهر فروقًا بين الذكور والإناث، ولكنها فروق ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ مثلاً. ولكن حين يتم تفحصها كواقع إنساني لا إحصائي، لابد لنا من تبين فروق أيا كان مداها على مستوى

الفرد ككائن بشرى. والواقع أن التركيز على التشابه أو التطابق والتعميم والتصنيف الفئوى، لاينبغى أن يغمض عيوننا عن سمات التفرد والتباين والتفاوت والتناقض فى خريطة الواقع الحى المعاش فى عالم البشر .

ومن عجائب المنهج التجريبى ما ترصده البحوث من فروق بين الحالة القبلية والحالة البعدية ، أو فى حالة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة . وفى هذه الحالة تتجلى العلاقة كما لو كانت علاقة خطية، وكثيرًا ما يختلط الارتباط بمفهوم العلاقة السببية . وكثيرًا ما يتم إهمال النظر حتى عند التفسير فيما يجرى من تفاعل وحركة بين المتغيرات، أى طبيعة العمليات التى أحدثت تغييرًا معينًا أو ترابطًا ملحوظًا إيجابيًا أو سلبيًا. وفى المعرفة الإنسانية لايعنينا مجرد المنتج النهائى فحسب، وإنما يعنينا بصورة لاتقل أهمية كيف حدث ما حدث وبتلك الصورة بالذات .

وفى الوقت ذاته، تبرز كذلك مشكلة تثبيت العوامل والمتغيرات فى العمل البحثى ومحاولة استبعاد كل ما لا يتصل بتلك العوامل، وهنا تثور مشكلة الذاتية والموضوعية . ذات الباحث تتغير مع مجريات عملية البحث ذاته ، كما أن العوامل نفسها تتحرك فى الموقف المحدد بما يطرأ عليها من تحول ، أو بدخول عوامل أخرى ليست فى حسبان الباحث. وفى جميع الحالات علينا أن نتذكر مقولة الفيلسوف الإغريقى «هيرقليطس»؛ إذ يبصرنا بأننا لايمكن أن نستحم مرتين فى النهر نفسه ، بل إننا يمكن أن نقول إننا لا نظل نستحم فى النهر نفسه خلال مرة واحدة .

والمشكلة الحقيقية هنا تكمن فى اختلاف الظواهر التى يدرسها علم الفيزياء مثلاً ، وبين التى تدرسها العلوم التربوية والإنسانية، إذ من الفروق الرئيسية بينهما أن الظواهر الفيزيقية ثابتة نسبيًا ، بينما الظواهر التربوية والإنسانية متغيرة أبدًا . أضف إلى ذلك أن الباحث فى الظواهر الأخيرة إنما يدرس مواقف وأحوالاً هو مشارك فى التفاعل معها، بينما الظواهر الأخرى منفصلة عنه إلى حد بعيد.

قيمة البحوث فى المجتمع :

من المشكلات الجوهرية مع ما يطرحه الكتاب من إشكاليات وضرورات نقدية لما

يشيع فى بحوث التربية وعلم النفس، تظل قيمة البحوث والسعى لتطويرها وتنويع مداخلها نشاطًا مهمًا فى الفهم والتفسير مع إدراك حدودها ، وهى فى نهاية المطاف محاولات للاقتراب من الواقع إلى مسافات ألصق، وملامسته بإحساس أدق، فضلاً عن جدواها فى الاختبار والمراجعة لكثير من أفكارنا وتصوراتنا وقناعاتنا المستمدة من مجرد الخبرة الشخصية أو الفئوية أو الرؤية المحدودة.

وفضلاً عن ذلك فإن البحوث العلمية الإنسانية تمثل نشاطًا مجتمعيًا ، تقوم به جماعة ممن تخصصوا فى إجرائه وإجراءاته . وقد يكون لهذا النشاط وظائف ظاهرة معلنة، وقد يتم أحيانًا لأهداف خفية مستترة تحت غطاء البحث العلمى. قد يطلب البحث لتعرف عوامل وصعوبات تعترض تحقيق الكفاءة فى سياسات أو إجراءات معينة. يجرى على سبيل المثال بحث فى التعليم وفاعليته وعوائده، سواء أكانت من قبل العاملين فى المجتمع المدرسى أم فى الموارد المالية المخصصة أم فى نظام الإدارة . ومن ثم يصاغ البحث وتجمع الحقائق وتتم المقابلات وصولاً إلى مجموعة من النتائج، تلقى أضواء على مواقع الصعوبات أو الاختناقات، ومجمل العوائد المجتمعية والبحث فى هذه الحالة واضح وصريح فى مقاصده.

ومع ذلك فقد يكون البحث أداة لتبرير الواقع ودعمه تحت مظلة (العلمية والموضوعية)، وقد يكون القصد من البحث محاولة لتعويق أية إجراءات إصلاحية وتعطيلها أو إلغائها بزعم أنه لم تجر بحوث كافية تثبت صلاحيتها . وقد يلجأ البعض إلى تأجيل سياسة أو إصلاح معين، بدعوى أنه من الضرورى إجراء البحوث اللازمة حتى ينظر فى الأمر . ويماثل هذا الموقف ما يقال عادة من أنه إذا أردت أن تقتل فكرة أو عملاً معيناً، فعليك أن تحيله إلى لجنة ثم إلى لجنة أخرى، من أجل التحقق العلمى والفنى من جدواه.

وفى جميع الأحوال فإن النشاط البحثى سواء فى العلوم الطبيعية بمختلف صنوفها أو فى العلوم الاجتماعية الإنسانية، إنما يخضع لقانون العرض والطلب من الهيئات التشريعية أو التنفيذية أو التخطيطية. والطلب على الإفادة من البحوث، فى الأغلب والأعم، هو المحرك للنشاط البحثى حيث يجد مصبه فى جانب الطلب، ويصبح

نشاطًا مثمرًا نافعًا له زبائنه . وفى حالات أخرى يفرض العرض من البحوث نفسه على الهيئات، التى يمكن أن تنتفع به حين تكون نتائجها ذات دلالة واضحة وقيمة ساطعة فى التأثير على مسيرة العمل، بحيث لايمكن تجاهل ما انتهت إليه .

ومما يؤسف له أن نختتم هذا التقديم لهذا الكتاب العلمى رفيع المستوى بنوع من المرارة، التى تحيط بأجواء البحث ـ طلباً وعرضاً ـ فى مجتمعاتنا العربية. والواقع أن الطلب على البحث محدود، وأحيانًا غير جدى حتى عند الطلب، إذ توضع ما تحويه أوراقه من مضامين فى الأدراج ، أو تختفى بين دفتى الإضبارات. كما نلحظ أن طرف العرض فى كثير من الحالات لايقدم زادًا غنيًا يستثير شهية الطلب، إذ يعالج أمورًا جزئية بصورة سطحية، متفاديًا الاشتباك مع القضايا الجوهرية والإشكاليات المجتمعية أو القطاعية ذات الأولوية فى عمليات التطوير والإصلاح. وهكذا يترتب على العزوف فى جانب الطلب، والشكلية والتفاهة أحيانًا فى جانب العرض، أن تضيع القيمة الحقيقية للنشاط البحثى، فتنطلق مسيرة الجهود الإنمائية من توجهات فوقية، تصيب أحيانًا وتخطىء أحيانًا أكثر. وفى الوقت نفسه يخلد الفكر البحثى ومجالاته ومداخله ومنطلقاته إلى التكرار والاجترار والجمود ، كما أظهرت النقود التى عالجها مؤلف الدكتور أحمد عطية (مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ـ رؤية نقدية) .

وهنا تبرز قضية شروط الحرية وآفاقها التى يستدعيها النشاط البحثى، فضلاً عن وضوح الرؤية فى أولويات البحث، الذى تمليه قضايا التنمية البشرية والتطوير الاجتماعى. والواقع أن أنواع الفضاء ومساحاته التى تتحرك خلالها أنشطة البحث العلمى بصورة عامة ، قد تسبق فى أهميتها ما يعترض مختلف مناهج البحث من نقود وتحفظات .

مقدمة المؤلف

د . أحمد عطية أحمد

تمهيد :

إن منهج العلم - لا النظريات أو النتائج التى يصل إليها - هو العنصر الملازم للعلم على الدوام، بمعنى أن وجود منهج معين - أيًا كان هذا المنهج - سمة أساسية في كل تفكير علمي ؛ فالبحث العلمى هو بحث يخضع لقواعد معينة، وليس بحثًا عشوائيًا متخبطاً . ومع الاعتراف بأن هذه القواعد قابلة للتغيير باستمرار، فإن مبدأ الخضوع لقواعد منهجية هو صفة أساسية تميز المعرفة العلمية .

فهل يعنى ذلك أن المرء إذا أراد أن يكون عالمًا فما عليه إلاّ أن يتقن هذه القواعد ؟ وهل يكفى لتكوين العالم فى عصرنا هذا أن نلقنه الخطوط العامة للطرق التى اتبعها العلماء السابقون عليه لكى يصلوا إلى كشوفهم ؟

الواقع أن هذا خطأ يقع فيه كثير من المتخصصين فى العلم ؛ ذلك لأن معرفة أية مجموعة من االقواعد - مهما بلغت دقتها - لا يمكن أن تجعل من المرء عالمًا ، بل إن هناك شروطًا أخرى لابد من توافرها لتحقيق هذا الهدف . والمسألة ليست مسألة تطبيق آلى لمجموعة من القواعد ، التى ثبتت فائدتها فى أى علم من العلوم، بل إن العلم أوسع وأعقد من ذلك بكثير . ونستطيع أن نقول إن فيلسوفًا ذا عقلية علمية جبارة مثل «ديكارت» قد وقع فى هذا الخطأ؛ فنظرًا لإيمانه بأهمية المنهج فى العلم - وهو على حق فى ذلك - فقد استنتج أن العلم ليس إلا منهجاً ، وأكد أن الناس لا يتفاوتون فى استعداداتهم العقلية ، وإنما يتفاوتون فى كيفية استخدامهم لهذه العقلية بالطريقة

الصحيحة ، ولذا ركَّز «ديكارت» اهتمامه على وضع مجموعة من القواعد التى يستطيع العقل ـ إذا التزمها بدقة ـ أن يهتدى بواسطتها إلى حل أية مشكلة فى أى ميدان من ميادين العلم[1] .

ولكن التجارب أثبتت أن المرء قد يتبع أدق القواعد المنهجية ، دون أن يصبح عالمًا لهذا السبب ، ذلك لأن العلم يحتاج إلى أمور منها التحصيل وحدة الذكاء ، وتلك الموهبة التى تجعل العالِم أشبه بالفنان ، بل تجعله قادرًا على تجاوز القواعد المنهجية المتعارف عليها فى ميدانه ، ووضع قواعده الخاصة به إذا اقتضى الأمر ذلك . ومع هذا فقد كان لـ «ديكارت» كل العذر فى إلحاحه على أهمية معرفة القواعد المنهجية فى البحث العلمى ، وفى تأكيده أن أية مشكلة لن تستعصى على العقل الذى يهتدى بهذه القواعد ؛ إذ إنه ظهر فى مطلع العصر الحديث ، وفى الوقت الذى كان لابد فيه للمفكر من أن يقدم للباحثين صورة للعمل العلمى تعطى للجميع أملاً فى بلوغ الحقيقة . ولاشك أن تأكيد القواعد المنهجية ، ورفض الرأي القائل بأن الاستعدادات والقدرات العقلية تختلف من شخص لآخر ، يفسح أمام الجميع مجال البحث .

وأى حديث فى مناهج البحث سرعان ما يصبح ـ وبحكم الضرورة ـ حديثًا فى فلسفة العلوم ، وهى الدراسة التى تتناول قضايا العلم بالتحليل المنطقى ، حيث يتم تناول مفاهيم العلم التى قد ترد فى الصياغة العلمية والقيام بتحليلها لإبراز الجوانب المتعددة لها ، والمعانى المستخدمة بها . كما يتم أيضاً تناول الطرق التى يتبعها العالم فى الوصول إلى نتائجه وتحليل هذه الطرق ، لبيان حدودها وشروطها وأبعادها المختلفة[2] .

ولا تستهدف فلسفة العلوم «فرض مناهج على العلماء أو الباحثين ، بل تنصب دراساتها على فحص المناهج التى يستخدمها هؤلاء بالفعل . فهى إذ تتأمل فى العلم ، فإنها تتخطى مجالاته وتضعه فى ميزان أحكامها فتتبين مجاله ، وترسم حدوده ، وتخضعه بذلك للتحليل النقدى . كما أنها لا تضع قواعد للعمل ، ولا تحاول أن تعيّن ما يجب أن

---

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة . (القاهرة ، دار المعارف ، ط ٦ ، ١٩٧٧) ص ٦٦ .

(٢) حسن عبد الحميد ، محمد مهران : في فلسفة العلوم ومناهج البحث . (القاهرة ، مكتبة سعيد رأفت ، ١٩٨٠) ص ٢٣ .

تكون عليه مناهج العلوم، بل تدرس ما هى عليه هذه المناهج بالفعل، فتحلل هذه المناهج وتحدد نقاط البداية التى استندت إليها ، والنتائج التى توصلت إليها » .[1]

القضيـــة :

إذا كانت أغلب العلوم الإنسانية علومًا حديثة العهد نسبيًا ، فإنها « قد وُجِّهَت كليةً نحو التطبيقات : السياسة ، القيادة ، التربية ، الدعاية ، . . . إلخ »[2] ، وتم هذا بتسرع أضرَّ بمتانة أسسها . فجاءت دراسة المشاكل العلمية الكبرى - أي البحوث الأساسية - فى مرتبة ثانية بعد الوصفات التقنية البسيطة التى يُطلب منها حل المشاكل الجزئية .

ففى مجال العلوم الإنسانية، لم يُبت فى الجدل الدائر حول المناهج الملائمة لهذه العلوم ؛ ففريق يرى أن الظاهرة الإنسانية مختلفة من حيث المبدأ عن الظاهرة الطبيعية، ومن ثم فإن أساليب التعبير عن هذه الأخيرة لا تصلح للأولى، وإنما يجب الاحتفاظ للإنسان بمكانته الخاصة، فلا نفرط فى تبسيط طبيعته باستخدام لغة الرياضيات ؛ فأهم ما يميز الإنسان الفرد هو تلك العناصر التى يختلف فيها عن الآخرين، لا تلك التى يشترك فيها معهم . ومن هنا فإن استخدام لغة الرياضيات يعنى إزالة أهم مميزات الإنسان واستبقاء أقل الأشياء أهمية .

وفى مقابل هذا الفريق ، يؤكد فريق آخر أن مسار المنهج العلمى ينبغى أن يكون واحدًا فى جميع المجالات ، ومن أقوى مَن عبّر عن هذا الاتجاه الفيلسوف الأمريكى «جون ديوى»[3] ، وفى الوطن العربى «زكى نجيب محمود»[4] . وبصفة عامة يرى هذا الفريق أن الدراسة الفردية للإنسان «تعود بنا إلى عهد التعبير الفلسفى أو الفنى أو

---

(١) محمد فتحى الشنيطى : المعرفة . (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ط٥ ، ١٩٨١) ص ٣٥ ، ص ٣٨ .

(٢) فلاديمير كورغانوف : مناهج البحث العلمى . ترجمة : على مقلد (بيروت ، دار الحداثة، د. ت.) ص ٨٢ .

(٣) يرجع إلى كتابه : المنطق - نظرية البحث . ترجمة وتصدير وتعليق : زكى نجيب محمود . (القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٠).

(٤) خاصة فى كتابه المنطق الوضعى ص جـ ٢ : فى فلسفة العلوم . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٥ ، ١٩٨٠).

الشعرى عن مشاعره، فى حين أننا إذا أردنا أن ننتقل إلى المرحلة العلمية فى دراسة الإنسان فلابد أن نتبع الأساليب نفسها التى اتُّبِعَت بنجاح فى بقية العلوم ، مع عمل حساب الفوارق المميزة بين موضوع الدراسة الإنسانية وموضوع الدراسة الطبيعية . وهذا الرأى هو الذى ترجح كفته حاليًا فى ميدان العلوم الإنسانية» [١].

هاتان الوجهتان من النظر لهما صدى ـ بطبيعة الحال ـ لدى التربويين، فيرى فريق منهم أن منهج البحث «عبارة عن إجراءات بحثية محايدة، وينادى بوحدة المنهج فى الميدانين : الطبيعى والاجتماعى . ويترتب على ذلك استقلال الباحث عن الظاهرة التى يدرسها ، واستقلال المنهج عن أية أفكار فلسفية أو أيديولوجية معينة . ويرى فريق آخر عكس ذلك» [٢]، حيث يتبنى وجهة النظر القائلة بتفرد الظاهرة التربوية واختلافها عن الظاهرة الطبيعية اختلافًا نوعيًا .

وعندما يتبنى الباحث التربوى إحدى وجهتى النظر ، فإن ذلك يؤثر فى اختياره للمشكلة التى يراها جديرة بالدراسة ، وفى صياغة تساؤلات البحث ، وفى اختيار إجراءات البحث، وتحديد نوع البيانات المطلوبة، وكيفية معالجتها ، وتفسيره للنتائج التى توصل إليها ؛ وذلك لأن لكل وجهة نظر منهما مسلمات معلنة وأخرى ضمنية . وهذه المسلمات تتعلق بطبيعة الإنسان والمجتمع والكون ، كما تتعلق بأسس المعرفة وطبيعتها وأشكالها وكيفية الحصول عليها .

غير أن المشكلة لا تقف عند هذا الحد ، بل يمكن القول إن هناك عدم وضوح معنى استخدام منهج بحثى معين فى دراسة معينة ؛ «فقد لوحظَ أن معظم الطلاب يكتبون فى خططهم البحثية ـ أو فى رسائلهم الجامعية ـ أنهم سوف يستخدمون منهجًا معينًا دون فهم معنى هذا المنهج ومتطلباته ، فهم يسطرون هذه الكلمات من باب سد الخانة أو تقليدًا لمن سبقهم» [٣] .

---

(١) فؤاد زكريا : التفكير العلمى . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٣، مارس ١٩٨٧) ص ٥١ ، ٥٢ .

(٢) عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى . (القاهرة ، مطبوعات التربية المعاصرة، ١٩٨٧) ص ٩ .

(٣) سالم هيكل : « الأخطاء الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية فى مصر فى : بحوث مؤتمر : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . (القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٨٨) جـ ٢ ، ص ٢٦٥ .

ولا جدال حول أن أى بحث يجب أن يبدأ بالإحساس بمشكلة ما فى مجال محدد من مجالات البحث ، ثم يلى ذلك تحديد هذه المشكلة (أو القضية) بشكل واضح . أما عن كيفية صياغة ثم معالجة هذه المشكلة للتوصل إلى حل لها ، فهنا يتبنى الباحث بالضرورة وجهة نظر حول الإنسان والمجتمع والكون ، وقد يكون الباحث على وعى بهذه الوجهة من النظر ، وقد لا يكون ، وقد يصرح بها - إن كان واعيًا بها بطبيعة الحال - وقد لا يصرّح .

كل هذا يوضّح ضرورة الاهتمام بفلسفة العلوم الإنسانية - المجال الأوسع للتربية - ومناهج البحث فيها بصفة خاصة . غير أن هناك شواهد عديدة تؤكد غياب هذا الاهتمام من جهة ، وعدم وجود فلسفة علم خاصة بالتربويين. وقد يرجع هذا الغياب إلى غياب الفلسفة العامة للمجتمع ككل (والحديث هنا خاص بالتربويين والمجتمع العربى بصفة عامة، والمصرى منهما بصفة خاصة) .

إلاّ أن البحث والتبصر فى فلسفة العلم « ليست ترفًا عقليًا ، أو حلية فكرية، بل هى روح العمل العلمى ؛ لأن الباحث التربوى - أو غيره من باحثين فى العلوم الإنسانية - لا يختار مشكلته ولا منهجه ولا أدواته ولا تحليلاته ولا تفسيراته، بل لا يهتم بالبحث العلمى أصلاً ، إلاّ وهو صادر عن فلسفة علم يتقبلها بصدق ويتمثلها بعمق. وعندما تغيب فلسفة العلم، وقبلها أو معها فلسفة الحياة، تتصدر النمطية، وتسود الآلية، وتهيمن التكرارية ، وتعتلى الموضوعية عرش علمية زائفًا»[(١)] .

كما نعتقد أن ما يُقدَّم فى كتب مناهج البحث المخصصة للباحث فى المجالات التربوية والنفسية يساهم - بشكل أساسى - فى تسيُّد وجهة نظر محددة لمناهج البحث، أدت إلى انتشار فكرة أن منهج البحث منعزل عن الإطار الاجتماعى الذى نشأ فيه ، وعن الأطر الفكرية والفلسفية التى تقع وراء هذا المنهج أو ذاك . ومن هنا يأتى اهتمامنا

---

(١) سيد أحمد عثمان : « أزمة البحث التربوى بيننا» ، فى : التربية المعاصرة ، . (القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، لجنة اجتماعيات التربية ، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦) ، ص ٣٥ .

بالأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث المستخدمة فى التربية ، وكيفية عرض وإظهار هذه الأصول فى كتب مناهج البحث المقدَّمة للباحث التربوى .

وإذا كان العلماء «يعتمدون على ما توفر لديهم من طرائق العلم وأدواته لكى يمضوا فى بحوثهم مرتادين الأفاق دراسةً وكشفاً ، فإن المنهج الفلسفى يأبى عليهم أن يسيروا إلى ما شاء الحال بهم ، وإنما يوجب علينا أن نتوقف بين حين وآخر لإخضاع هذه الطرائق والأدوات نفسها للفحص والاختبار ، حتى يمضى العلماء فى طريقهم بقلوب مطمئنة ، وعقول مستيقنة أن خطوهم سليم ، وأن أفقهم يتسع لأحلامهم» (١).

وإذا كانت المعرفة الآتية من الغرب «ضرورة» ، فإن علاقتنا بتلك الضرورة تتحول إلى «تبعية فعلية إن خضعنا لها خضوع متلقى المنحة أو المعونة . ولا سبيل إلى الإفادة من تلك الضرورة إلاّ بالوعى بها ، بأن نقف منها موقفًا نقديًا لا يحمل الرفض أو القبول الصرف ، إنما يحمل «التذوق» قبل الرفض أو القبول . والتذوق لا يحدث إلاّ إذا كانت قراءة الفكر مرتبطة بقراءةٍ أخرى ، وهى قراءة الشروط الاجتماعية التى احتضنت ولادة الفكر وساعدت على انتشاره» (٢).

إذا كان الأمر كذلك ، فلابد لنا إذًا من إعادة النظر فى منهجنا العلمى «لنتفحصه ، ولنحلله ، ولنكشف عمّا نسلّم به فيه مما يحتاج إلى مراجعة ضرورية ، أو يحثنا على معاودة التأمل فى فلسفة العلم «الواحدة» التى أعطيناها كل ثقتنا ، وكل يقيننا ، حتى تستبين لنا أصولها ، فنأخذها أخذ الفاهم لها ، العارف لقوتها وقدرتها ، الواعى بحدودها ومحدوديتها وقصورها فنثق بها ثقة قائمة على الإدراك السليم» (٣).

فإذا كان بحث التربية بحثًا علميًا قد بدأ فى نهاية القرن التاسع عشر ، فإن نقد البحوث والدراسات التربوية ، وخاصةً من حيث مناهج البحث المستخدمة فيها ،

---

(١) سعيد إسماعيل على : فى تقديمه لبحوث مؤتمر : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . مرجع سابق ، جـ١ ، ص٤ .

(٢) عبد السميع سيد أحمد : «أهداف التربية ـ مجال متجدد للبحث» فى المرجع السابق . جـ١ ، ص ١٨ .

(٣) سيد أحمد عثمان «لمحة إلى ما وراء المنهج : الكم والفهم (١) حكمة نملة (أو : المباشرة والكلية) . فى دراسات تربوية . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ٢١ ، نوفمبر ١٩٨٩) ص ٥١ .

«لايتم بالقدر الكافى ، على الرغم من أن تاريخ العلم بصفة عامة يؤكد الحاجة المتجددة أبدًا إلى النقد»[1] . فالنقد ، وإعادة فحص المسلمات والفروض الفلسفية التى تقوم عليها المناهج، ومراجعة تاريخ العلم والكشف عن العوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية التى أدت إلى نشأته وتطوره، والكشف عن العوامل والمتغيرات داخل العلم نفسه التى تؤدى إلى تطوره، كل ذلك يؤدى إلى زيادة وعى الباحث بما يقوم به. ومن هنا تتمثل أهمية هذه الدراسة فى أنها محاولة من محاولات النقد الذاتى فى مجال الدراسات التربوية والنفسية .

وتهدف الدراسة هدفين :

أ) فى مجال فلسفة العلوم الإنسانية :

إبراز الجدل الدائر فى هذا المجال ، ودعوة التربويين للإسهام فيه، وذلك بالكشف عن الأصول الفلسفية والاجتماعية لأهم اتجاهات مناهج البحث المعاصرة فى العلوم الإنسانية.

ب) فى مجال مناهج البحث المقدّمة للباحث التربوى :

تعرف كيفية تقديم هذه المناهج وعرضها ، ومدى إلمامها بالاتجاهات الفكرية المختلفة فى هذا المجال. ومن خلال هذا التعرف يمكن التكهن بما ينتجه الباحث التربوى .

وتقوم هذه الدراسة بناءً على عدة منطلقات ومسلمات فكرية تتمثل فيما يلى :

١ ـ البحث فى الأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث المستخدمة فى العلوم الإنسانية بصفة عامة، وفى التربية وعلم النفس بصفة خاصة، يستبعد الاهتمام بفنيات أو أدوات هذا المنهج أو ذاك، بل تجعل البحث فى اتجاه عكسى : نحو الجذور والأصول التى تقوم عليها هذه المناهج .

---

(١) عبد السميع سيد أحمد : دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية فى كليات التربية فى مصر . رسالة ماجستير «كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ .

٢ ـ الظاهرة التربوية والنفسية ظاهرة إنسانية تختلف اختلافًا نوعيًّا عن الظاهرة الطبيعية، وليس اختلافًا فى درجة التعقيد .

٣ ـ مناهج البحث فى العلوم الإنسانية ليست أدوات محايدة، بل هى نتاج ثقافة معينة، تحكمها أطر اجتماعية وفلسفية خاصة . ومن ثم فاستخدام أى منهج دون الوعى بأصوله الفلسفية والاجتماعية يُعدُّ خطرًا منهجيًّا من جهة ، واجتماعيًّا من جهة أخرى .

٤ ـ الحكم على وجهة نظر ما فى مجال العلوم الإنسانية لا يجب أن يكون هو معيار الصواب والخطأ، بل هو معيار الاقتناع (*) ، ومقومات هذا الاقتناع هى التى قال بها «وليم جيمس» فى كتابه «البراجماتية» : بساطة وجهة النظر ووضوحها وشمولها . أما قاعدة الاقتناع فهى المزاج الشخصى والتركيب الانفعالى ، والمقصود بهما ذلك المركب الذى يتكون لدى الشخص من التيارات الفكرية والسياسية والاجتماعية والعقائدية التى يخبرها ، وما ينشأ عن ذلك من أسئلة ملحة يريد الشخص الإجابة عنها ، وشعور بالقلق والضيق يريد التخلص منه .

٥ ـ العقل الإنسانى قاصر ، ولكنه فعّال . ومعنى هذا أن الإنسان لا ينظر إلى الواقع فيسجله تسجيل الآلة، بل يواجه الواقع : فيهتم بأشياء ويهمل أخرى، ويحلل ويركب . وكل ذلك يعنى تفاوت إدراك الواقع من شخص إلى آخر . كما يظهر قصور العقل البشرى فى استحالة استيعابه كل المعرفة المتاحة ، ومن هنا لا مجال للحديث عن التحكم الكامل ، أو التنبؤ الدقيق، حتى فى الطبيعة الصماء .

غير أن تصريحنا بهذه المنطلقات والمسلمات قد يوحى بالتحيز المسبق لما سيتم عرضه من اتجاهات، بحيث نركِّز على ما يؤيد هذه الوجهة من النظر، ونتغافل عما يخالفها . بيد أننا نفهم الموضوعية على أنها لا تتمثل فى عدم الإفصاح عن التحيز بل تتمثل فى أنه

(*) سبق للباحث الأخذ بهذه المقولة فى دراسته للماجستير عام ١٩٨٩ «المضامين التربوية عند الفلاسفة الوجوديين» . والمقصود بهذه الإشارة هنا مجرد بيان استمرارية قناعة الباحث بهذه المقولة حتى الآن .

على الرغم من هذا التحيز ، فإن عرض وجهات النظر - المؤيدة والمخالفة - يكون بالقدر نفسه من الدقة ، وأن أى نقد قد تم توجيهه، أو يمكن توجيهه لكل مما نؤيده أو نعارضه يتم ذكره، ومبدأ النقد هنا أن يتم بناءً على منطق الفكر المعروض ذاته، ثم اللجوء إلى حجج خارج هذا الفكر توضح ما أغفله وما لم يهتم به . فقد تكون أفكار اتجاهات معينة متسقة داخليًا ، بيد أن المنطلقات نفسها التى انطلقت منها هذه الاتجاهات قد تكون مسلمات فى حاجة إلى مراجعة وتمحيص .

ولهذا رأينا أنه لابد أن تبدأ الدراسة بعرض «تطور العلوم ومشكلة العلوم الإنسانية»، من حيث أن هذه العلوم الأخيرة قد نشأت فى مُناخ يتسم بازدهار العلوم الطبيعية، مما أدى إلى ظهور أزمة أو مشكلة مناهج البحث فى هذه العلوم الجديدة : ما المناهج التى يجب عليها اتباعها ؟ وجاءت إجابتان عن هذا السؤال :

يقدِّم الفصل الثانى «الاتجاهات الوضعية ومشكلة مناهج البحث فى العلوم الإنسانية» حجج وأسانيد إحدى الإجابتين المقدَّمتين عن هذا السؤال ، ونماذج من الأطر الفلسفية والفكرية والاجتماعية التى كانت وراء ما يُعرف بالمناهج الكمية، وهى : الإمبريقية، الوظيفية، البنيوية. وهى كلها قائمة على الفكر الوضعى .

أما الفصل الثالث « الاتجاهات ضد الوضعية ومشكلة مناهج البحث فى العلوم الإنسانية» ففيه أسانيد وحجج الإجابة الثانية المقدَّمة كحل لمشكلة مناهج العلوم الإنسانية. وهذا الحل يقوم على مفهوم أو فكرة « الفهم» لدى »«ماكس فيبر» بشكل خاص . ثم يلى ذلك استعراض لأهم نماذج الأطر الفلسفية والاجتماعية ، التى كانت وراء ما يعرف باسم المناهج الكيفية، وهى : التأويلية ، التفاعلية الرمزية، الفينومينولوجيا، النظرية النقدية .

ويأتى الفصل الرابع « أزمة مناهج البحث فى التربية» لنبدأ فى تعرف إحساس التربويين بوجود مشكلة مناهج البحث فى العلوم الإنسانية بصفة عامة ، ومدى انعكاسها وصداها فى مجال الدراسات التربوية والنفسية. وكان من الضرورى التمهيد

لهذا بالإشارة السريعة إلى نشأة الدراسة العلمية لهذه الظاهرات فى العالم بصفة عامة ، وفى مصر بصفة خاصة، لما فى هذه النشأة من عناصر قد تكون أدت إلى أزمة مناهج البحث فى هذه المجالات ، وسيادة وجهة نظر معينة فى مقابل إغفال وجهة نظر أخرى.

وقامت طريقة التناول فى هذه الفصول السابقة على أساس أنه يكاد يكون من المستحيل تحديد بداية الأفكار تحديداً زمنياً محدداً ، أو إرجاع أصل اتجاه ما إلى مفكر معين، ومن ثم يبقى الباب دائماً مفتوحًا للانتقاد ، وإلى الإشارات المتعددة بأن هذا الفكر يمكن تلمُّس أصوله وبداياته فى فترات تاريخية أبعد ، . . إلخ . ومن هنا كان من الضرورى التوقف عند نقطة معينة ، واعتبارها نقطة البداية، مع الاعتراف فى الوقت نفسه بأنها ليست البداية المطلقة . ومن ثم جاء عرض تطور العلوم ونشأة العلوم الإنسانية ، وكذلك الاتجاهات المختلفة التى حاول حل مشكلة مناهج البحث الخاصة بهذه العلوم، ثم بداية الدراسة العلمية للظاهرات التربوية والنفسية ، ابتداءً من المرحلة المعاصرة بشكل أساسى ، أى فى القرنين التاسع عشر والعشرين، ولا نلجأ إلى فترات أبعد من ذلك إلاّ فى حالات ضرورية .

وإذا كان قد تم تقسيم الاتجاهات التى حاولت تقديم حل لمشكلة العلوم الإنسانية إلى قسمين رئيسين : قسم يضم الاتجاهات التى تبنت النموذج الطبيعى فى البحث فى العلوم الإنسانية ، (الفصل الثانى) والتى يمكن أن تتصف بأنها «اتجاهات كمية فى مناهج البحث»، لأن «التكميم» هو الطابع الغالب ومعيار العلمية فيها . وقسم ثان (الفصل الثالث) يضم تلك الاتجاهات، التى ترفض اعتبار النموذج الطبيعى فى البحث النموذج الوحيد، أو النموذج الملائم للبحث فى العلوم الإنسانية ، ويمكن القول إنها تتسم بأنها «اتجاهات كيفية فى مناهج البحث»؛ فإن هذا التقسيم لايعنى أن «كل» المشتغلين بالعلوم الإنسانية تندرج أعمالهم فى أى من القسمين بشكل تلقائى ليس فيه تعسف . فهناك استثناءات بطبيعة الحال ، وهناك من يرفض هذه الثنائية بين

مناهج «كمية» ومناهج «كيفية». كما أن هذا التقسيم لا يعنى أنه التقسيم الوحيد الممكن، فهناك تقسيمات عديدة أخرى، ولكل تقسيم أساس. وأساس التقسيم الحالى أنه تقسيم يتسق مع منطق الدراسة، وقد أوحى به استعراض نشأة مشكلة مناهج البحث مع ظهور العلوم الإنسانية التى عرضها الفصل الأول.

وأثناء عرض تطور العلم ونشأة العلوم الإنسانية، وكذلك عند عرض الاتجاهات المختلفة التى تقدم حلاً أو آخر لأزمة مناهج البحث، جاءت الأصول الاجتماعية ـ التى يقصد بها تأثير عوامل مجتمعية، لا تنتمى إلى صميم العلم فى ذاته ، ولكنها تؤثر فيه وعلى مساره من الخارج ـ جاءت متضافرة ومتداخلة مع الأصول الفلسفية فى نسيج، كان من الصعب الفصل بين لحمته وسداه .

فقد نجد مفكِّرين فى عصر واحد ومكان واحد ـ بما يعنى تعرضهما لظروف اجتماعية شبه واحدة ـ وعلى الرغم من ذلك نجد أفكارهما متعارضة، إن لم تكن متناقضة ، ويدل هذا على أن تأثير العوامل المجتمعية على مفكر ما قد يكون فى اتجاه مضاد لتأثير هذه العوامل نفسها على مفكر آخر معاصر له . ومن هنا تأتى صعوبة إرجاع فكر معين لظروف اجتماعية محددة، فالعملية أعقد من ذلك بكثير ؛ فهناك عوامل ذاتية ونفسية خاصة بالفرد ذاته ، وعوامل أخرى تتميز بها جماعته الأساسية التى ينتمى إليها، وكل ذلك يشكل رؤيته الخاصة واستجاباته المتميزة لما حوله من مؤثرات اجتماعية متعددة .

والأمثلة على ذلك كثيرة، يمكن تلمسها عند متابعة الاتجاهات المختلفة فى الفصلين الثانى والثالث على وجه الخصوص ، وكذلك الفصل الرابع، فى الجزء الخاص بالانتقادات الموجَّهة لمناهج البحث السائدة فى مجال التربية وعلم النفس، وهى انتقادات يقول بها مصريون معاصرون لبعضهم البعض . ومن ثم يتأكد أن تأثير العوامل الاجتماعية فى الفكر بصفةٍ عامة، لا يسير فى اتجاه واحد محدد .

أما الفصل الخامس «تحليل ما يُقدَّم للباحث التربوى من مناهج بحث» فقد تناول عينة من الكتب المتخصصة والمخصصة لمناهج البحث فى التربية وعلم النفس المؤلفة

باللغة العربية، وعينة أخرى من كتب مترجمة من اللغة الإنجليزية ، ثم عينة ثالثة ـ وأخيرة ـ من كتب مؤلفة باللغة الإنجليزية ولم تترجم . وفى هذا الفصل محاولة تعرف كيفية عرض مناهج البحث للباحث التربوى ، ومدى مواكبة ما يُعرض فيها ، ومدى اختلافه عمّا يُقدَّم للباحث التربوى فى العالم بصفة عامة مما لم تمتد إليه الترجمة العربية .

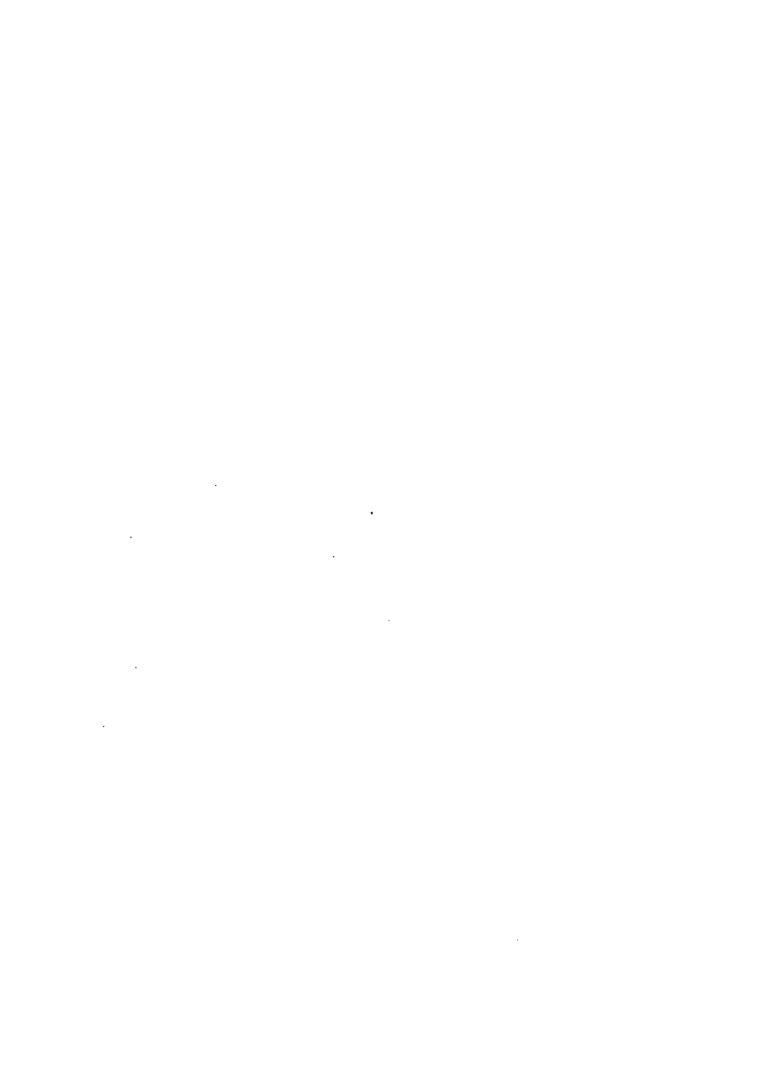
ولطبيعة هذا الفصل ، كانت طريقة التناول هى تحليل محتوى هذه الكتب على عدة محاور : كيفية عرض المناهج التى وردت فى هذه الكتب ، ثم الكشف عن ارتباط طريقة تقديمها بالإشارة إلى أصولها الفلسفية والاجتماعية ، ثم مقارنة تلك المناهج ، وهذا الارتباط ، بما تقدمه عينة الكتب غير المترجمة لإجراء مقارنة تهدف إلى الكشف عن مواكبة ـ أو عدم مواكبة ـ ما تم تأليفه بالعربية وما تم ترجمته، بما يوجد فى كتب غير مترجمة .

غير أن التحليل ـ أى تحليل فكرى ـ لابد أن يتبعه «تركيب»، من أجل الوصول إلى نتائج محددة، واستكمال الصورة . وهذا التركيب تم ليس بالنسبة للفصل الخامس والأخير فحسب، بل حاولنا به أن نقوم ببلورة نتائج الدراسة كلها فى الخاتمة .

ومن ثم تتناول خاتمة الدراسة النتائج التى انتهينا إليها من عرض وجهات النظر المختلفة فى مناهج البحث فى العلوم الإنسانية بصفة عامة، وتفسير انتشار وسيادة وجهة نظر معينة فى هذا المجال دون وجهة النظر الأخرى، ونتائج تحليل ما يُقدَّم للباحث التربوى من مناهج بحث فى كتب مخصصة له .

الفصل الأول

تطور العلوم ومشكلة العلوم الإنسانية



تمهيد :

من المفارقات صعوبة تقديم تعريف «للعلم»، فلو قلنا إن العلمَ نشاطٌ إنسانى، فلا خلاف حول ذلك ، ولكن الخلاف يبدأ عندما نكمل الجملة بكلمة : بهدف ، فهنا تفترق وجهات النظر ، وتبرز فلسفات مختلفة حول تحديد هذا الهدف .

هل الهدف من وراء هذا النشاط الإنسانى مجرد المعرفة ؟ سواء جاءت الإجابة بنعم أو لا ، فيبقى السؤال قائمًا : المعرفة من أجل ماذا ؟ تكاد الإجابة عن هذا السؤال فى العلوم الطبيعية تكون محسومة : معرفة الطبيعة من أجل التحكم فيها وترويضها لخدمة الإنسان . ولكن هل تصلح هذه الإجابة إذا كان السؤال متعلقًا بالعلوم الإنسانية؟

وأيًا كان الموقف الذى يتبناه الباحث فى هذا المجال، فإنه بالتأكيد موقف يؤثر فى الأداة أو الطريقة أو الوسيلة التى يجمع بها مادته . فإذا كان الهدف من العلم معرفة القوانين التى تحكم هذه الظاهرة أو تلك ، لكى نتنبأ بما يحدث ، فسوف نستعد لما سوف يحدث . وهذا يتضمن القول بأن هذه القوانين ثابتة ولا يمكن تغييرها أو تغيرها . أما إذا كان الهدف من العلم معرفة القوانين التى تحكم ظاهرة ما لكى نغير منها ، فإننا سوف نبحث عن أساليب التغيير للأفضل ، ولكن هنا تنشأ مشكلة أخرى : الأفضل من وجهة نظر مَنْ ؟ فهذا «الأفضل» من وجهة نظر السلطة الحاكمة يختلف عن «الأفضل» عند هؤلاء أو أولئك ! وفى كل الأحوال هناك افتراض بأن القوانين التى كشفت عنها الدراسة العلمية للظاهرة المعنية قوانين قابلة للتغيير، أى هى رهن بتغير

زاوية النظر، وهذا التغير ينتج عن تراكم المعرفة بما يؤدى إلى تصحيح الرؤية ، ومن ثم فهى ليست قوانين نهائية ثابتة . إذًا فهم «العلم» وهدفه وتوجهاته هو الأصل فى اختيار المنهج البحثى .

أولاً : عوامل تطور العلوم :

هناك مَنْ يناصر العلم إلى درجة التقديس والتمجيد على أساس أنه القوة القادرة على تحقيق الجنة الموعودة للإنسان على الأرض . ويدعو أصحاب هذه النزعة العلمية المتطرفة Scientism إلى رفع كل قيد على العلم وأبحاثه ونتائجه . فهم يردون إليه كل شىء ، ولا يسلِّمون إلا بالمنهج العلمى والحقيقة العلمية . وعلى غرار هؤلاء يوجد أيضًا أصحاب النزعة التقنية المتطرفة Technocracy من التقنيين والخبراء الفنيين، الذين يرمون إلى فرض سيطرتهم باعتبارهم الأحق فى هذا العصر بإدارة المجتمع واتخاذ القرارات الكبرى بشأنه .

وبالنسبة لهؤلاء وأولئك ، أصبح التطور الكمى للعلم والتقنية غايةً فى حد ذاته ، بصرف النظر عن الاعتبارات الإنسانية والأخلاقية . وبلغ الاستحسان فى هذا التوجه أقصى مداه بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث أخذت الدول المتقدمة تتسابق فى الإنفاق على صناعة العلم والتقنية باعتبارها صناعة ثقيلة ، يُعوَّل عليها بصورة رئيسية فى زيادة القدرات العسكرية والصناعية والاقتصادية [(١)] . وعلى سبيل المثال رصدت الولايات المتحدة الأمريكية ـ فى فترة من الفترات ـ ميزانية للبحث العلمى تفوق ما رصدته مجتمعات العالم كلها لهذا الغرض . وأدى هذا بطبيعة الحال إلى أن تحتل الولايات المتحدة الأمريكية مكان الصدارة فى ميادين البحث العلمى والتقنى، لدرجة أنها استأثرت بكافة جوائز «نوبل» فى ميادين الفيزياء والكيمياء والطب والفسيولوجيا عام ١٩٨٦ .

كما أن هناك مفاهيم شائعة عن ماهية العلم الطبيعى ووظيفته ـ عند عامة المثقفين،

(١) أحمد فؤاد باشا : «إشكالية التحيّز فى تاريخ العلم والتقنية» . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز . (القاهرة ، المعهد العالي للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ١٩٩٥)، ص٣٨٤ .

وأحيانًا عند بعض العاملين فى البحوث العلمية ـ عن عالَم علماء الطبيعة ، ملخص هذه المفاهيم الشائعة أن العلم الطبيعى وقوانينه ونظرياته نتاج فريد لايخضع للاختلاف بين البشر ؛ فالتجربة المعملية هى الفيصل فى كل جدل حول أية مسألة علمية . وإذا كانت هذه المفاهم صحيحة ، فهى كذلك على جزء من العلم الطبيعى ، وهو الجزء الخاص بقائمة الملاحظات بعد إجراء التجارب على ظاهرة معينة[1] . ولكن اختيار التجربة ، ثم تفاعل الفكر البشرى مع قوائم الملاحظة ، وما يضيفه العقل من روابط منطقية متماسكة بين هذه الملاحظات ، فيدخل فى مجال التنظير ، ويقوم على أفكار لا تقع فى صميم التجربة العلمية . وهذا التنظير ضرورى وأساسى ، ويشكل حقيقة روح العمل العلمى . ومن هنا فالعلم الطبيعى تجربة إنسانية ، ومن ثم تخضع لما تخضع له أية تجربة إنسانية من اختلاف بين الأفراد ، فى معناها وجدواها .

وهناك افتراض أساسى يقوم عليه العلم الطبيعى ، وهو الافتراض بمعقولية العالم ، أى أن الظواهر الطبيعية مترابطة سببيًا ، وأنها ليست عفوية . ولهذا الافتراض صورة متطرفة تتمثل فى الحتمية ، بمعنى أن حالة معينة للنظام الطبيعى تقود دائمًا وبالضرورة إلى حالة أخرى تليها . وهذا الاعتقاد بالحتمية المطلقة للقانون الطبيعى هو الذى ساد حتى بداية القرن العشرين ، وتغلغل فى المنهج العلمى إلى درجة اعتقاد كثير من العلماء أن إحساس الإنسان بالحرية ليس إلاّ «خديعة» نفسية .

فالبحث العلمى ـ إذًا ـ يقترن دائمًا بفرضيات فلسفية لا تقتضيها بالضرورة التجارب المعملية ، وهذا الاقتران مهم ؛ فهو الذى يعطى للمجهود البحثى فى العلوم المختلفة امتدادًا فكريًا وحضاريًا ، ويسهم فى مجال التطبيقات التكنولوجية من جهة ، وفى مجال الفكر الإنسانى الذى يطمح إلى التعمق فى فهم الحياة وتنظيمها من جهة أخرى . لذلك تجنح القوانين العلمية الأساسية لشمولية واسعة ، وتقرر مبادىء فوق أبعاد التجربة ، فتحدد بذلك مواقف فلسفية معينة ، وتترك انطباعًا واضحًا بأن هذه المبادىء الفلسفية بعينها هى ثمرة العلم التجريبى [2].

---

(١) محجوب عبيد طه : «عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية» . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز ، المرجع السابق ، ص ٣٦٩ .

(٢) المرجع السابق ص ٣٧١ .

ولكن ، هل العلم مستقل ذاتيًا، أى يتطور بشكل مستقل عن السياق الاجتماعى - الاقتصادى ؟ هل العلم نزيه وتقدمى يقدم صورة تزداد دقة ووضوحًا عن العالم المحيط بنا ؟ هل هو غير مشبع بالأيديولوجيا أيًا كانت ؟

هناك رؤى مختلفة حول تفسير تطور العلم وتقدمه ، فهناك من فلاسفة العلم المعاصرين - مثل «كارل بوبر» فى كتابه «منطق الاكتشاف العلمى» يرى أن العلم ينمو بحل المشاكل ، أى بالمحاولة والخطأ، واستبعاد الخطأ وتكرار المحاولة ، كما ينمو بالإبداع وبالنقد وتقبُّل النقد ، وبمحاولة «تكذيب» النظريات : أى بالبحث عن الشواهد التى تفنِّد النظرية وليس تلك التى تؤيدها[1] .

فى حين يرى فيلسوف علم آخر - «توماس كون» فى كتابه «بنية الثورات العلمية » - أنه إذا كانت آراء «بوبر» تصلح لتفسير سلوك العباقرة والرواد من العلماء ، وتركز على وصف منطق الاكتشاف العلمى وبناء النظريات ، إلا أن الغالبية العظمى من العلماء فى معظم الوقت لا تشغل بالها بالتجديد ولا بإحداث انقلاب فى المفاهيم السائدة أو الاختيار بين النظريات المتنافسة ، بل هى تعمل سعيدة فى نطاق النظريات المعتمدة . ويُطلق «كون» على هذا اسم «العلم النظامى أو العادى»[2] . وهذا العلم العادى محافظ بطبعه ، يظل ملتزمًا بنموذجه حتى يتأزم الموقف نتيجة تراكم الملاحظات الشاذة . عندئذ يستبدل بنموذجه القديم نموذجًا آخر أكثر حيوية وقدرة على التفسير . وهنا تحدث «ثورة علمية» ، سرعان ما يتحول فيها النموذج الثورى إلى نموذج عادى محافظ ، وهلم جرا .

وهناك من جهة ثالثة علماء اهتموا بحماية اسم العلم ، ورأوا أنه إذ يتم إساءة

---

(١) يمكن الرجوع إلى آراء «كارل بوبر» بالتفصيل - بالإضافة إلى كتابه المذكور فى المتن - إلى ما يلى :

- يمنى طريف الخولى : فلسفة كارل بوبر . (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩).

- Bunge, Mario (ed.); **The Critical Approach in Science and Philosophy.** (The Free Press of Glencoe, London, 1964) PP. 116 - 124 .

(٢) لتفاصيل آراء «توماس كون» يمكن الرجوع إلى كتابه : بنية الثورات العلمية . ترجمة : شوقى جلال (الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٦٨ ، ديسمبر ١٩٩٢).

استخدام العلم، فإن مسئولية ذلك تقع ـ من وجهة نظرهم ـ على عاتق الذين يثيرون الرأى العام خارج معامل العلماء ، ليطالب هؤلاء العلماء بالتأكد من أن نتائج تجاربهم لن تُطبق فى تدمير البشرية أو البيئة ، وليس على العلماء التأكد من ذلك لأنهم علماء وحسب ، أى ليسوا رجال سياسة .

غير أن هناك من لا يرى فى الضغوط الخارجية أية مشكلة، بل المشكلة فى العلم نفسه . فمعظم النظريات والتكنولوجيا ـ من العلاج بالعقاقير حتى قياس معامل الذكاء ـ هى تطبيقات لعلوم ذات أساس بيولوجى . والنزعة البيولوجية قادرة على تفسير جانب واحد من الحالة الإنسانية ، وتستبعد جوانب أخرى ، ولكنها تزعم أنها تقوم بتفسير العدوانية والحرب والحب والكراهية تفسيرًا يؤدى إلى الاقتناع بأن أية محاولة لتغيير أنفسنا ـ كبشر ـ أمر ليس من ورائه طائل . فهذه النزعة ـ مع محاولتها صبغ كل مزاعمها بصبغة علمية ـ نزعة أيديولوجية ، بمعنى أنها تساعد على تثبيت الأوضاع القائمة ، فتغلّف الأيديولوجيا بقناع من العلم بحديثها عن الحتمية البيولوجية[1] .

وفى حين يسلم عدد كبير من علماء اجتماع المعرفة اليوم بأن هناك أيديولوجية رأسمالية أو جنسية أو عرقية فى العلم ، فإنهم يزعمون أن بعض العلوم محايدة . غير أن هناك فريقًا آخر ـ يتزعمه «روبرت يونج» Robert Young ـ يرى أن العلم :

> **علاقات اجتماعية ، فكل العلوم أيديولوجية . فالعلم يتم فى نظام اجتماعى معين ، ويعكس معايير وقيما وأيديولوجية هذا النظام . ومن جهة أخرى تساهم الافتراضات الأيديولوجية فى صياغة وتصميم التجارب العلمية ذاتها ، ونظريات العلماء . ويمكن بيان ذلك بمقارنة لغة وتشبيهات علم الأحياء فى ثلاثينيات وأربعينيات القرن الحالى ، بلغة وتشبيهات هذا العلم بعد منتصف الخمسينيات . ففى الفترة الأولى نرى مصطلحات مثل : التيار، وبنك الطاقة ، والحساب المودَع ، فى حين نرى فى الفترة الأخيرة تشبيهات**

---

(١) تفاصيل هذه الآراء ونقدها فى : ستيفن روز وآخرين : علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية . ترجمة مصطفى إبراهيم فهمى (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٨ ، أبريل ١٩٩٠).

وبماثلات من السبيرنطيقا : التحكم ، التغذية المرتدة ، الانتظام . وهذا دليل - فى رأى أصحاب هذا الفريق - على أن العلماء يتأثرون بالأفكار الأيديولوجية والقيم المجتمعية السائدة فى صميم عملهم العلمى[1] .

إن العلم ليس ظاهرة منعزلة تنمو بقدرتها الذاتية وتسير بقوة دفعها الخاصة ، وتخضع لمنطقها الداخلى البحت، بل إن تفاعل العلم مع المجتمع حقيقة لا ينكرها أحد . فحتى أشد مؤرخى العلم ميلاً إلى التفسير «الفردى» لتطور العلم ، لايستطيعون أن ينكروا وجود تأثير متبادل بين العلم وبين أوضاع المجتمع الذى يظهر فيه، حتى ليكاد يصح القول بأن كل مجتمع ينال من العلم بقدر ما يريد .

فالتاريخ يقدم أسئلة كثيرة تثبت أن المجتمع يحدد - بقدر معقول من الدقة - نوع العلم الذى يحتاج إليه . وهذا لا يتنافى على الإطلاق مع تأكيد أهمية العبقرية الفردية للعالم، ودوره الأساسى فى الكشف العلمى .

وقد اكتسب العلم - منذ أوائل القرن العشرين - أهمية تفوق أهمية أى إنجاز آخر طوال تاريخ البشرية . فصحيح أن الإنسانية تفخر - عن حق - بفلسفاتها وآدابها وفنونها، وتعترف بما تدين به لهذه الإنجازات من فضل فى تشكيل عقل الإنسان وروحه، ولكن المكانة التى اكتسبها العلم فى هذا القرن ، والتأثير الذى استطاع أن يمارسه فى حياة البشر - إيجابًا أو سلبًا - يجعل العلم بغير شك هو الحقيقة الكبرى فى عصرنا الحاضر .

فالتقدم العلمى يتوقف أيضًا على الأهداف والمصالح السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية . فإطلاق قذيفة بها رواد فضاء إلى القمر والعودة بهم إلى الأرض سالمين، هو على الأرجح أمر لا يقل تعقيدًا عن الاهتداء إلى علاج لمرض السرطان ، ولكن العلم ينجح فى تحقيق الهدف الأول ويتعثر - حتى الآن - فى تحقيق الهدف الثانى ؛ لأن المجتمع ذاته رسم سياسة معينة ووضع تخطيطًا خاصًا يؤدى إلى هذا النجاح . فهناك مصالح استراتيجية أو دعائية يحققها الوصول إلى القمر ، على

---

(1) Sardar, Ziauddin (ed.); **The Revenge of Athena. Science, Exploitation and the Third World.** (Mansell Publishing Ltd., London, 1988) PP.26 - 30 .

حين أن علاج مرض السرطان لا يحقق الأهداف نفسها . ومن هنا نؤكد على التفسير السياسى - العسكرى - الاقتصادى لتقدم أنواع معينة من العلوم فى اتجاه محدد[1] . وفى الفقرات التالية أهم الشواهد التى تؤكد على «معقولية» هذا التفسير فى المرحلة المعاصرة على وجه الخصوص .

ففى البداية يمكن الحديث عن أهم إنجازات العلم فى القرن العشرين ، ألا وهو كشف إمكانات الطاقة الذرية . وقد كان اكتشاف الطاقة الكامنة فى الذرة حصيلة مجموعة كبيرة من التطورات الأساسية فى علم الفيزياء، من أهمها اهتداء «أينشتاين» إلى معادلته المشهورة بين المادة والطاقة . وقد ظلت هذه المعادلة حقيقة «نظرية» فى حاجة إلى التحقيق العلمى والتجريبى ، وكانت الظروف العالمية الخارجة عن نطاق العلم هى وحدها التى هيأت الفرصة لهذا التحقيق العلمى، وهى التى جعلت أول وأهم تطبيقات هذه المعادلة يحدث فى الميدان العسكرى.

فقد كان من المعروف - قبل الحرب العالمية الثانية - أن العلماء الألمان قد قطعوا شوطًا بعيدًا فى محاولة استغلال المعرفة النظرية المتعلقة بالتركيب الداخلى للذرة، وكان من الحقائق المسلم بها أن هذه المحاولات سوف تسير أولاً وقبل كل شىء فى الاتجاه

(١) من أهم الكتب التى يمكن الرجوع إليها فى هذا الصدد :

- Blume, Stuart S.; **Toward a Political Sociology of Science** (The Free Press, New York, 1974).
- Bryant, Christopher G.A.; **Sociology in Action. A Critique of Selected Conceptions of the Social Role of the Sociologist.** (John Wiley & Sons, New York, 1976).
- Levidow, Les (ed.); **Science as Politics.** (Free Association Books, London, 1986).
- Aronowitz, Stanley; **Science as Power : Discoures and Ideology in Modern Society.** (University of Minnesota Press, USA, 1988) .
- Dant, Tim; **Knowledge, Ideology and Discourse.** (Routledge, London, 1991).
- Ross, Dorothy; **The Origins of American Social Science** (Cambridge University Press, Cambridge, 1991).
- Hammersley, Martyn (ed.); **Social Research. Philosophy, Politics and Practice.** (SAGE Publications, London, 1993).

العسكرى، وكان هناك خوف حقيقى من أن يكتسب هؤلاء العلماء - فى عهد «هتلر» - القدرة على الاستغلال الحربى لتلك الطاقة الهائلة التى تتولد عن انشطار الذرة. وتضاعف هذا الخوف باقتراب نُذُر حرب عالمية جديدة، وبالمسلك العدوانى الذى كان «هتلر» يسلكه مع الدول المحيطة به فى الفترة السابقة على تلك الحرب . وكان أول من تنبه إلى هذا الخطر مجموعة من العلماء ، معظمهم ممن هاجروا إلى الولايات المتحدة فرارًا من اضطهاد النازى . واجتمعت كلمة هؤلاء العلماء - وعلى رأسهم «أينشتاين» نفسه - على أن يكتبوا إلى الرئيس «روزفلت» - رئيس الولايات المتحدة فى ذلك الحين - داعين إياه إلى أن يخصص لهم الأموال والاستعدادات اللازمة ؛ حتى يتسنى لهم الوصول إلى هذا السلاح الجديد قبل أن يتوصل إليه حاكم طاغ يمكن أن يسيطر به على العالم ويفرض عليه قيمه وأفكاره المعادية للإنسان.

وبالفعل قدمت الدولة إلى مجموعة العلماء المشتغلين فى هذا المشروع - الذى عُرف باسم «مشروع مانهاتن» Manhattan Project - كل ما يحتاجون إليه من مساعدات ووسائل للبحث ، واستطاع العلماء الأمريكيون أن يجروا فى أوائل عام ١٩٤٥ فى صحراء «نيفادا» أول تجربة ذرية فى التاريخ . ولم تمض إلاّ مدة قصيرة حتى وُضِعَ السلاح الرهيب الجديد موضع التطبيق الفعلى ، فألقيت أول قنبلة ذرية على «هيروشيما» فى اليابان فى ٨ أغسطس ١٩٤٥ ، وأعقبتها بعد أيام قلائل القنبلة الثانية على «نجازاكى»، مما عجل الاستسلام النهائى لليابان ، آخر دولة ظلت فى الحرب .

وفى الوقت نفسه الذى دوى فيه صوت الانفجار الذرى فى «هيروشيما» لكى يعلن على الملأ بداية عصر الذرة ، كان هناك عالم مهم يعلن بأبحاثه - فى تواضع شديد - قيام علم جديد أطلق عليه اسم «السيبرنطيقا»، وكان ظهور هذا العلم الجديد هو بدوره واحدًا من المعالم البارزة لعصرنا الحاضر ، بل قد يثبت على المدى الطويل أن تأثيره فى مستقبل الإنسانية أهم بمراحل من تأثير الانشطار النووى. هذا العالم هو «فينر» Norbert Wiener الذى كانت أبحاثه هى الأساس الأول لاختراع الحاسبات الآلية . وفى أى كتاب يتحدث عن نشأة الحاسب الآلى نجد أن الأموال الطائلة والإمكانات التى وضعت تحت أيدى العلماء لإجراء البحوث الخاصة بهذا الاختراع

الجديد كانت من المؤسسة العسكرية ، من أجل القيام ببحوث العمليات الحربية .

أما الإنجاز الثالث من إنجازات العلم المعاصر فهو غزو الفضاء . ومن المؤكد أن هذا الإنجاز كان ولا يزال وثيق الارتباط بالإنجازين السابقين . ومن المعروف أن الألمان منذ فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية ، كانوا يسيرون بخطى واسعة فى الأبحاث المتعلقة بتكنولوجيا الدفع الصاروخى ، وأنهم وجهوا هذه الأبحاث فى اتجاهات عسكرية أساسًا. كما كانت أهم تطوراته اللاحقة متعلقة بالأغراض العسكرية . فقد أدرك الاتحاد السوفيتى أهمية هذا الكشف الجديد ، وسار فى أبحاثه بطريقة مستقلة ، وكانت لديه دوافع قوية للإسراع فى هذه الأبحاث .

وعلى أية حال ، هذه أمثلة تكفى للكشف عن التوجيه السياسى للبحوث من أجل أغراض سياسية وعسكرية . وهذا فى الواقع يمكننا من تفسير تطور العلوم الفيزيائية وضبطها فى العلم المعاصر ، وبالقدر نفسه ـ وإن لم يكن بالوضوح نفسه ـ كان هذا التوجيه السياسى ذو الأغراض العسكرية وراء تطور علم النفس وعلم الاجتماع .

فقد كان اقتحام العلم لميدان «النفس الإنسانية والمجتمع البشرى » إيذانًا ببدء عهد جديد يقترب فيه العلم من صميم المشكلات العلمية للإنسان . صحيح أن أقطاب علم النفس وعلم الاجتماع كانوا ـ ومازالوا ـ يلحون على ضرورة الاحتفاظ بالطابع «الموضوعى» لأبحاثهم ، ويؤكدن أنهم يحللون الظواهر ويصفونها كما هى موجودة بالفعل، ولا شأن لهم بما «ينبغى» أن تكون عليه، ويضعون فاصلاً حادًا بين دراسة الواقع كما هو كائن ، ودراسة القيم التى تنقلنا إلى مجال «ما ينبغى أن يكون» . فإذا افترضنا أن هذا كله صحيح، فإن الأمر الذى لا يمكن إنكاره هو أن العلم حين اقترب من ذلك المنبع الذى تصدر منه القيم كلها ـ أى النفس الإنسانية والمجتمع البشرى ـ كان لابد أن يتداخل تأثيره مع تأثير الأخلاق[1] .

فلو تأملنا العالم المحيط بنا لوجدنا أن الظروف الواقعية ذاتها فى هذا العالم تحتم وجود تداخل وثيق بين العلم والسياسة ، والسياسة هنا مفهومة بأوسع معانيها : أى بمعنى

(١) فؤاد زكريا : التفكير العلمى . مرجع سابق ، ص ٣٠٤ .

التنظيم الشامل لأوضاع المجتمعات البشرية . «فلم يعد فى استطاعة العالم أن يمضى حياته العلمية مستقلاً ، ويبحث المشكلات التى تهمه أو التى يريد كشفها ، بل أصبح مرتبطًا على الدوام بمؤسسات أكبر منه ، هى التى تقدم إليه الإمكانات ، وتزوده بالأدوات المعقدة المكلفة التى أصبحت شرطًا أساسيًا للبحث العلمى فى العصر الحاضر . وينطبق هذا على مختلف أنظمة الحكم القائمة فى العالم : ففى البلاد الاشتراكية السابقة ارتبط البحث العلمى بخطة الدولة ، وهى خطة سياسية فى المحل الأول ، تحدد للعلماء مجالات البحث المطلوبة، ومقدار التمويل والتسهيلات التى تقدمها الدولة إليها . وفى البلاد الرأسمالية يشتغل عدد كبير من العلماء فى مؤسسات ذات أهداف تجارية مباشرة . وحتى العاملين فى الجامعات يقومون بكثير من مشروعاتهم لصالح هذه المؤسسات ، بل إن المرتبات التى يحصل عليها علماء الجامعات ومعاهد البحث يأتى جزء كبير منها من مساهمات المؤسسات الصناعية والتجارية فى ميزانيات الجامعات والمعاهد ، ومن الطبيعى أن تفرض هذه المؤسسات اهتماماتها الخاصة على مجالات البحث ، فضلاً عن أنها لا تود أن يخرج المشتغلون بالعلم عن إطار السياسة العامة التى تحافظ على مصالح هذه المؤسسات[1] . وإذا كان يبدو أن تحكم «الخطة» التى تضعها الدولة فى النظام الاشتراكى هو الأقوى ، فإن حقيقة الأمر أن المؤسسات ذات الأغراض التجارية تحل محل الدولة فى رسم السياسة المطلوبة للبحث العلمى عن طريق التبرع بأموال طائلة ، تُخصَم من الضرائب المستحقة عليها ، وبذلك تضمن سيطرتها دون أن تخسر شيئًا ، وتضمن فى الوقت نفسه استمرار المبادىء العامة التى تتمشى مع مصالحها .

أما النزعة القومية فى العلم فربما كانت أشد خفاءً من النزعة التجارية، التى تعلن عن نفسها صراحةً وبلا مواربة . فدول العالم المعاصر، وأوساطها العلمية، لا تكف عن ترديد القول بأن العلم لاوطن له ، وأنه يتخطى الحدود القومية، مثلما يتخطى الحواجز السياسية والعقائدية . فمن المستحيل أن نتصور مثلاً كيمياء رأسمالية أو فيزياء اشتراكية وأخرى خاصة بالعالم الثالث ، مثلما أن علم الأحياء الإنجليزى لايمكن أن

(١) المرجع السابق ، ص ٣٠٩ .

يكون فى أسسه الرئيسية مختلفًا عن علم الأحياء الصينى . فالحقيقة العلمية تفرض نفسها على العقل فى أى مكان أو زمان ، بقوة البرهان والمنطق وحدها ، أى إن هذه الحقيقة بطبيعتها عالمية ، ولا مجال فيها للتفرقة القائمة على أسس قومية .

ولكن إذا كان هذا هو ما يعلنه الجميع ، فإن الممارسات الفعلية تختلف عن ذلك فى كثير من الأحيان . ففى الوقت نفسه الذى يؤكد فيه الناس عالمية العلم، تظهر لديهم اتجاهات تتحدى هذا الاعتقاد الأساسى ، وتؤكد أن النزعة القومية مازالت مسيطرة على عقول الناس فى هذا المجال بدوره . ويظهر ذلك بوضوح قاطع ، حين نقرأ الكتب التى تصدر عن مؤلفين ينتمون إلى الدول المتقدمة علميًا . فالأمثلة التى يضربها المؤلف الفرنسى لعلماء أو لاكتشافات علمية مهمة نجد أغلبها مستمدًا من علماء فرنسيين. وحين يتحدث الإنجليزى عن تاريخ العلم فكثيرًا يبدو للقارىء كما لو كان هذا التاريخ قد كُتِبَ على أيدى العلماء الإنجليز، وقل مثل هذا عن الألمان، وربما عن الأمريكيين، وهلم جرا . أما فى عالمنا العربى فما أكثر الحديث عن فضل العلماء العرب وأسبقيتهم لكثير من أسس النهضة الأوروبية الغربية !

وفى عصرنا الحاضر تختلط النزعة الإقليمية بالانحياز الأيديولوجى ، فيدافع الكُتّاب الاشتراكيون عن العلم الذى يظهر فى ظل أيديولوجية اشتراكية، أو على يد عالم له اتجاهات اشتراكية، بينما يميل علماء البلاد الرأسمالية إلى الإقلال من دور هؤلاء الأخيرين، وتأكيد فضل نظامهم على العلم . فمنذ العهد النازى فى ألمانيا نجد العلماء الألمان يتجاهلون فيزياء «أينشتاين» زمنًا طويلاً ، لأنه غادر ألمانيا هاربًا من النظام ، وأدى هذا التجاهل إلى تقدم الإنجليز والأمريكيين عليهم فى هذا المجال .

ويصل اصطباغ العلم بالصبغة الأيديولوجية فى الصين إلى حد أن العقيدة الماوية تحكمت فى شروط اختيار المشتغلين بالعلم، وفى ظروف عمل العلماء. ففى الصين المعاصرة ظهرت ـ منذ سنوات قليلة ـ حملة عنيفة ضد العلماء المتخصصين المتفرغين الذين وصفوا بأنهم يكوّنون «صفوة» متعالية، لاتعرف كيف تجمع بين نظرياتهم العلمية وبين ظروف حياة الشعب . واتجهت الدعوة ـ بجدية شديدة ـ إلى السماح للإنسان «الاشتراكى» العادى بدخول الجامعات ومعاهد البحث، مؤكدة قدرته على تحصيل

العلم الرفيع والوصول إلى كشوف جديدة فيه. وكان هذا تحديًا جريئًا حتى لمبدأ «التخصص» ذاته، الذى يبدو لنا مبدأ مستقرًا منذ بداية العصر الحديث.

وفى الخمس عشرة سنة الماضية كانت الولايات المتحدة الأمريكية - من خلال برنامج المعونة - هى الممول الأساسى للبحوث الهندسية، فماذا كانت تريد؟ كانت تريد من وراء ذلك: توجيه الباحثين إلى دراسة موضوعات معينة، وأن تبعد جهودهم عن الاهتمام بموضوعات أخرى. وهى تقوم بهذا التأثير من خلال التحكم فى المؤسسات الكبرى الوطنية، التى تدير عمليات البحوث مباشرةً، أو من خلال التوصية بإنشاء مراكز جديدة، تقوم بعمليات المقاولات البحثية، وهى مراكز ستكون أكثر هوادة واقتناعًا بأهداف الممول[1].

ويمكن ضرب أمثلة أخرى على ارتباط حتى العلوم الطبية بقيم مجتمعية معينة، لارتباطها بنموذج معرفى معين. فمن السائد فى مصر اعتماد النموذج الأوروبى الغربى - وخاصة الأمريكى - فى تصنيف الأمراض، مع وجود تصنيفات عديدة غيره[2]، ربما تتلاءم مع واقع مجتمعنا أكثر من هذا النموذج، بيد أن الارتباط - متعدد الأشكال وفى مختلف المجالات - بهذه الدول، يتيح انتشار مفاهيمها وقيمها، وبالتالى مفاهيم وقيم المجتمع التى خرجت منه، وتمر هذه المفاهيم وتلك القيم تحت شعار «عالمية العلم، وموضوعيته».

ومن جهة أخرى، يروى لنا تاريخ العلوم أن باحثًا ألمانيًا قد زور فى صورة جنين حيوان حتى تبدو قريبة الشبه بجنين الإنسان، وذلك من أجل إثبات نظرية التطور التى «يؤمن» بها.

وفى بريطانيا أعلن «سيريل بيرت» أنه قد توصل إلى نتيجة فى الذكاء مؤداها أن الذكاء وراثى، وأنه لاصلة فى زيادته أو نقصه بنوع التربية. وبخلاف التشكيك الكبير

(١) ممدوح عبد الحميد فهمى: «الانحياز الحضارى الغربى فى النماذج الرياضية العددية كمنهج للبحوث فى العلوم الهندسية». فى: عبد الوهاب المسيرى (محرر): إشكالية التحيز، مرجع سابق، ص ص ٤٠٢-٤٠٣.

(٢) تفاصيل ذلك فى: محمد عماد فضلى: «العلوم الطبية والتحيز للنموذج الأوروبى الغربى». فى: عبد الوهاب المسيرى (محرر): إشكالية التحيز، مرجع سابق، ص ص ٤٦٧-٤٧٠.

الذى أثاره أحد الصحفيين حول حقيقة وجود تلك العينة الضخمة ، التى قال هذا العالم إنه أجرى تجاربه عليها[1] ، فإن هدفه الأكبر من وراء هذه البحوث تبرير الاستعمار وجعله أبديًا ؛ لأنه لا أمل فى تغيير مقدار الذكاء بالوسائل الحديثة للتربية[2].

وفى بريطانيا أيضًا ، قام عالم النفس «هانز أيزنك» بالترويج لـ «حقيقة علمية» فحواها وجود فروق بيولوجية بين الأجناس فى مُعامل الذكاء ، وأصبحت هذه الدعوى جزءًا متكاملاً من الحملة ضد هجرة الآسيويين والسود . كما أضفت الشرعية على التفرقة العنصرية التى تنادى بها «الجبهة القومية» الفاشية ، والتى تدعى فى برنامجها أن البيولوجيا الحديثة قد أثبتت أن الآسيويين والأفريقيين واليهود منحطون وراثيًا [3].

وإذا كانت هناك جهود عالمية ضخمة لجمع ونشر كل ما يتصل بتاريخ العلوم المختلفة[4] ، فإن هذه الجهود تكشف مفارقات عديدة . فليس فى هذه الموسوعات التى صدرت عن تاريخ العلم مكان للعلماء غير الغربيين . كما أن علماء الرياضيات والفلك يحتلون مكانًا أبرز من علماء الجيولوجيا والتاريخ الطبيعى عمومًا[5] .

ومن الأمثلة القوية التى تهدم الزعم بعالمية العلم ـ فى مجال تأريخ العلوم المختلفة ـ ما يقوله «جورج سارتون » ـ أشهر من اشتغل بتاريخ العلم فى هذا القرن ـ إنه سيقتصر فى تأريخه للعلم فى العالم على أسلافه فقط . وأسلافه هؤلاء هم الإغريق والعبرانيين ، فثقافته نابعة من هذا الأصل ، أما تأثر الفكر الغربى بالحضارات الأخرى فليس بالأثر العميق [6].

---

(١) ستيفن روز وآخرون : علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٠ ـ ١٤٤ .

(٢) أحمد فؤاد باشا : إشكالية التحيّز فى تاريخ العلم والتقنية . مرجع سابق ، ص ٣٨٩ .

(٣) ستيفن روز وآخرون : علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية . مرجع سابق ، ص ص ٣٣ ـ ٤٣ .

(٤) لمزيد من التفاصيل حول هذه الجهود ، يمكن الرجوع إلى : أحمد فؤاد باشا : إشكالية التحيّز فى تاريخ العلم والتقنية . مرجع سابق ، ص ٣٨٠ .

(١) المرجع السابق ، ص ٣٨١ .

(٢) جورج سارتون : تاريخ العلم ـ جـ ١ . ترجمة : لفيف من العلماء (القاهرة ، دار المعارف ، ط ٣ ، ١٩٧٦) ص ٢٣ .

وحتى مَنْ كتب من المؤرخين الغربيين فى تاريخ العلوم عن علوم غير غربية ، فكان هدفهم من هذا ليس تأكيد حق حضارة أخرى أُسقِطَ دورها من حركة تاريخ العلم الإنسانى ، بل كان الهدف إثبات أنه ليس هناك علم إلا العلم الغربى ، وأن كل ما هو أوروبى عالمى[1]. ومن جهة أخرى يبالغ المؤرخون من جنسيات أخرى فى إبراز دور حضاراتهم فى مسيرة العلم المعاصر .

وإذا نظرنا إلى عملية تأريخ التربية - على مستوى الوطن العربى بصفة خاصة - فنجد تبعية للغرب فى تقسيم تاريخ التربية إلى عصور : قديمة ، ووسطى ، وحديثة . فيتم تقديم نماذج للتربية عند قدماء المصريين والتربية اليونانية ، ثم نموذجين للعصور الوسطى : نموذج مسيحى وآخر إسلامى ، ثم مساحة كبيرة للعصر الحديث والتربية فى الفكر الغربى[2] . وهذا التقسيم يوضح تأثر معظم مؤرخى التربية بالفكر الغربى ، كما يتضمن موقفاً فكريًّا معيناً ، وهو إدخال التربية الإسلامية ضمن العصور الوسطى ، وما للعصور الوسطى من «سمعة سيئة» فهى ترتبط دائمًا بمفاهيم التأخر والتخلف والاستبداد والجهل ، فى حين من الممكن تقسيم تاريخ التربية - والتاريخ بصفة عامة - وفقًا للحضارات نفسها ، وليس وفقًا لمراحل الحضارة الغربية . غير أن ما تقول به الحضارة الغربية هو «العلم» ، والعلم «محايد» ، و«موضوعى» و «عالمى» .

إن المقصود من هذه الأمثلة هو أنه على الرغم من الإدعاء بأن العلمَ ملكٌ للإنسانية كلها ، وأن الحكم عليه ينبغى أن يكون موضوعيًّا ونزيهًا ، وأن العالم الكبير مواطن للعالم كله، لا لوطنه فحسب ، ففى الواقع تتحكم - وتحكم - الأفكار التى تنتمى إلى الإطار القومى أو الأيديولوجى ، مسيرة العلم وتوجيهه، وتؤثر على نمو نوع معين من العلوم الطبيعية والإنسانية بمنهج معين ، لإثبات أفكار أيديولوجية معينة .

ومع ذلك لايمكن الفصل على نحو قاطع بين العوامل الأيديولوجية والعوامل العلمية والتكنولوجية فى تطور العلوم ، لأن التأثير بين الطرفين متبادل، ولكن المقصود

(١) أحمد فؤاد باشا : إشكالية التحيّز فى تاريخ العلم والتقنية . مرجع سابق ، ص ٣٨٧ .

(٢) سعيد إسماعيل على : «إشكالية التحيّز فى التعليم» . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز ، مرجع سابق ، ص ٧٩٠ .

هنا لفت الأنظار إلى أن العلم يتأثر بالاتجاه الأيديولوجي للمجتمع ، إذ تُحدَّد في ضوء هذا الاتجاه أهداف العلم والأولويات التي تُعطى للأبحاث العلمية ، كما يتحدد في ضوئه مركز العلم وسط أنواع النشاط الأخرى التي يقوم بها المجتمع .

ثانياً : نشأة العلوم الإنسانية ومشكلة المنهج :

إذا كان القرن التاسع عشر هو عصر انتصار العلوم الطبيعية ـ منهجًا ، وتطبيقًا ، وأثرًا ـ بعد أن استقر فيه المنهج التجريبي ، وأثبت خصبه وجديته ، وبعد أن تمت تطبيقاته في العلوم، وحدث الانقلاب الصناعي ، وأصبح التقدم يُقاس بالسنين لا بالقرون ، إذا كان القرن التاسع عشر كذلك ، فإنه يمكن القول إن القرن العشرين هو بداية أزمة العلوم الإنسانية [1].

---

(1) اعتمدنا في تعرف أزمة العلوم الإنسانية وارتباطها بمشكلة مناهج البحث الملاءمة لدراستها على ما يلي :

- زكريا إبراهيم : **مشكلة الإنسان** . (القاهرة ، مكتبة مصر ، د . ت) .
- فؤاد زكريا : **آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة** . (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د . ت .) .
- بشارة صارجي : «الإنسان في الفلسفة والعلوم الإنسانية عند سارتر» . في : **الفكر العربي المعاصر**. (بيروت ، مركز الإنماء القومي ، العدد ٣ ، تموز ١٩٨٠) ص ص ٢٣ ـ ٣٥ .
- صلاح قنصوه : **الموضوعية في العلوم الإنسانية ـ عرض نقدي لمناهج البحث** . (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠) .
- حسن حنفي : **قضايا معاصرة ـ (٢) في الفكر الغربي المعاصر** . (بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٢) .
- عزمي إسلام : «في فلسفة العلوم الإنسانية» في : **عالم الفكر** . (الكويت ، وزارة الإعلام، المجلد ١٥ ، العدد ٣ ، أكتوبر ـ ديسمبر ١٩٨٤) ص ص ٢٤٩ ـ ٢٦٨ .
- علي عبد المعطي : **رؤية معاصرة في علم المناهج** (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥) .
- عبد الله العروي وآخرون : **المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية** . (المغرب ، دار توبقال للنشر، ١٩٨٦) .
- إيرك فروم: **الإنسان بين الجوهر والمظهر «نتملك أو نكون»** . ترجمة : سعد زهران (الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٠ ، أغسطس ١٩٨٩) .
- عبد الوهاب بوحديبة : «تطور مناهج البحث في العلوم الاجتماعية» في : **عالم الفكر** (الكويت ، وزارة الإعلام ، المجلد ٢ ، العدد ١ ، أبريل ـ يونيو ١٩٨٩) ص ص ١٣ ـ ٢٨ .
- يمنى طريف الخولي : **مشكلة العلوم الإنسانية ـ تقنينها وإمكانية حلها** . (القاهرة ، دار الثقافة والنشر والتوزيع، ١٩٩٠) .

فقد ظل المثل الأعلى للمنهج العلمى حتى أواخر القرن التاسع عشر هو منهج العلوم الطبيعية الذى يُعَد بالفعل أهم مكاسب الحضارة الأوروبية منذ عصر النهضة ، والذى أصبح نموذجًا لكل فكر يريد أن يصير علمًا ، واستطاعت العقلية الأوروبية بفضله القضاء على كثير من النظرات الذاتية ووجهات النظر الأسطورية والميتافيزيقية . وأصبح منهج العلوم الطبيعية كفيلاً بتقدم العلم ، وأصبح المعمل صورة مصغرة لما يحدث فى الطبيعة الخارجية ، التى أمكن السيطرة عليها والتنبؤ بأحداثها ، بفضل الجهد الإنسانى فى اكتشاف القوانين العلمية ، واختراع أجهزة الضبط والقياس .

وكانت العلوم الإنسانية فى هذا الوقت مازالت فى نطاق النظريات الفلسفية والعقلية والحَدْسية التى تخضع لأهواء الفلاسفة ولمزاجهم الشخصى ، أو التى هى نتاج لظروف العصر وأحداثه، أو التى هى خليط من العلم والأسطورة . وكان علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأخلاق صدى لروح الفيلسوف ونزعته الفكرية .

لذلك سارع علماء العلوم الإنسانية إلى تبنى هذا المثل الرائع الذى أعطته العلوم الطبيعية بمنهجها التجريبى ، وحولت الظاهرة النفسية - مثلاً - إلى ظاهرة معملية ، فنشأ علم النفس التجريبى . وفى علم الاجتماع نشأت المدرسة الاجتماعية الفرنسية(*). وتقدمت العلوم الإنسانية بعد تبنيها منهج العلوم الطبيعية، واستطاعت أن تتخلى أيضًا عن النظرات الفلسفية . ولكن فى أوائل القرن العشرين بدأت الأزمة فى الظهور : فرأى البعض أن الظاهرة الإنسانية ليست كالظاهرة الطبيعية ، وأنها من نوعية مختلفة ومخالفة، فالظاهرة النفسية مختلفة عن الظاهرة الفيزيقية ، والظاهرة الاجتماعية ليست شيئًا ملموسًا يُقاس كمًّا . فإذا كانت الظاهرة الطبيعية كمًّا ، فإن الظاهرة الإنسانية كيفًا،

- Ehrefeld, David; **The Arrogance of Humanism.** (Oxford University Press, New York, 1978). =
- Bullock, Alan; **The Humanist Tradition in the West.** (Thames & Hudson, Great Britain, 1985).
- Glynn, Simon (ed.); **European Philosohpy and the Human and Social Sciences.** (Gower Publishing Co. Ltd., USA, 1986).

(*) يتناول الفصلان التاليان هذه الاتجاهات بشكل تفصيلى .

وإذا أمكن التنبؤ بالظاهرة الطبيعية إذا علمنا قانونها وسيطرنا عليها ، فالظاهرة الإنسانية تستعصى على القانون وتتميز بحرية باطنة فيها لا يمكن التنبؤ بمجراها أو وقت وقوعها أو بأشكالها المستقبلية .

ومن ناحية أخرى ، رأى البعض أن نموذج اليقين فى العلم هو المنهج الرياضى ، أى اتساق الفكر مع نفسه ، وليس تطابقه مع الواقع كما هو الحال فى المنهج التجريبى، ومن هنا يقين الرياضيات أقوى من يقين العلوم الطبيعية ، بل تتخذ هذه الأخيرة من اليقين الرياضى نموذجًا لها . ولم تلبث العلوم الإنسانية أن حاولت استخدام الرياضيات والإحصاء فى دراستها لتقترب أكثر من العلمية والموضوعية واليقين.

وهنا حدثت أزمة ثانية ـ أو لنقل الوجه الآخر من أزمة المنهج فى العلوم الإنسانية ـ وتتمثل فى أن الظاهرة الإنسانية لا تخضع للتحليل الرياضى ، اللهم إلا تلك الجوانب التى لا تميز الإنسان بوصفه كذلك . فالظاهرة الإنسانية ظاهرة حية، والرياضة علم صورى محض ، ومن ثم أصبح من المفارقات دراسة الحياة بمنهج صورى فارغ من كل مضمون .

ومن جهة أخرى يرتبط ازدهار العلوم الإنسانية والتفكير فى أنسب المناهج التى يمكن استخدامها فيها بالأزمات التى يمر بها الإنسان نفسه . ففى كل عصر يجد الإنسان نفسه فيه أمام مفترق طرق حاسم، أو يرى نفسه عاجزًا عن مواجهة تحديات أقوى منه وأبعد من سيطرته ، أو يشعر بأن زمام الأمر أوشك على الإفلات من يده ، وبأن هناك قوى عاتية لا سلطان له عليها ، توشك أن تؤدى به إلى الدمار، فى كل عصر كهذا كان الإنسان يعود إلى نفسه منقبًا ، ويقتنع بأن حل مشكلاته إنما يقبع بداخله ، ومن ثم عليه فهم نفسه أولاً . ولكن كيف السبيل إلى ذلك ؟

قبل نشأة العلوم الإنسانية كعلوم مستقلة فى نهاية القرن التاسع عشر ، حاول الإنسان أن يحل أزماته بطرق عديدة . فهذا «سقراط» ينادى الإنسان قائلاً له «اعرف نفسك بنفسك» ، وكانت هذه الدعوة محاولته إخراج أثينا من الأزمات السياسية والكوارث المتلاحقة عليها . ثم نجد أزمة العلم الطبيعى فى أوائل العصر الحديث،

والتى سببتها الكشوف الفلكية الجديدة ، فإذا بفيلسوف فرنسا «ديكارت» يبحث فى أعماق الإنسان، ويفتتح عصرًا فلسفيًا جديدًا فيه الإيمان بأن العقل وحده هو القادر على الوصول إلى الحقيقة المطلقة .

ثم تأتى رؤية «كارل ماركس» للإنسان والمجتمع نتيجة للعلاقات الاجتماعية اللاإنسانية التى أدى إليها انتشار الثورة الصناعية فى أوروبا . وفى القرن التاسع عشر نرى الأزمة التى أحدثتها العلوم البيولوجية بما أوضحته من روابط بين طبيعة الإنسان الحالية وبين أصوله الحيوية الأولى، فأدى ذلك إلى تحول دراسة علم النفس الإنسانية إلى اتجاه جديد يتمثل فى «سيجموند فرويد» والتحليل النفسى .

أما فى القرن العشرين فقد كانت الأزمة الاقتصادية العالمية الكبرى التى صاحبت وتلت الحرب العالمية الأولى ، ثم الحرب العالمية الثانية ، كل ذلك كان وراء إعادة مناقشة مسلمات وقناعات عديدة كانت سائدة حول الإنسان والمجتمع والكون ، وأدت هذه المناقشات إلى مراجعة المناهج المستخدمة فى العلوم الإنسانية بشكل خاص ، وفقًا للرؤى الجديدة لهذا الإنسان . وأخيرًا ـ فى الأيام الحالية ـ أزمة الحرب والسلام : الحرب بمعناها الجديد فى مرحلة ما بعد الحرب الباردة ـ أى الحرب الاقتصادية ، والإعلامية ، والسيطرة على الشعوب ، والمعلومات والتكنولوجيات الجديدة . . إلخ ، مما يؤدى إلى مزيد من ضرورة إحكام مناهج البحث فى العلوم الإنسانية ، على أمل تحقيق التوازن بين سيطرة التكنولوجيا وفهم الإنسان لنفسه .

وهكذا تجاهد العلوم الإنسانية منذ نشأتها لحل مشكلة المناهج الملائمة لدراسة موضوعاتها . وهذه المشكلة تتصل بطريقة أو بأخرى بالمناهج ، التى تستخدمها وتطورها العلوم الطبيعية ، وذلك يرجع أساسًا إلى : أسبقية الدراسة المنهجية العلمية للطبيعة على مثيلتها بالنسبة للظاهرات الإنسانية، وإلى النجاح الذى حققته العلوم الطبيعية من تفسير للظاهرات الطبيعية ، وما ترتب على ذلك من زيادة إحكام قبضة الإنسان عليها .

وكانت المناهج التى اعتمدت عليها العلوم الإنسانية خلال المرحلة الأولى مناهج

لغوية وتاريخية استبطانية فى الغالب. ثم تأثرت بالتقدم الهائل للعلوم الطبيعية نتيجة لتبنى الاتجاه الوضعى والاعتماد على التجربة والتجريب. ولكن هذا الاتجاه تلقى انتقادات عديدة، مما أدى إلى ظهور مشكلة مناهج البحث فى العلوم الإنسانية، والتى يمكن بلورتها فى السؤال التالى:

«هل على العلوم الإنسانية محاكاة مناهج البحث المستخدمة فى العلوم الطبيعية ، أم عليها إيجاد أو تطوير مناهج بحث خاصة بها؟» هناك فريقان من العلماء وفلاسفة العلم، كل فريق يرى رأيًا مناقضًا لرأى الفريق الآخر : الأول (وتمثله الاتجاهات الوضعية فى العلوم الإنسانية) يرى أن مناهج العلوم الطبيعية تصلح لكل العلوم. والثانى (وتمثله الاتجاهات ضد الوضعية) يقول إن الكائنات البشرية تختلف اختلافًا نوعيًّا عن موضوعات العلوم الطبيعية ، ومن ثم تتطلب مناهج بحث مختلفة . فما حجج هؤلاء وأولئك ؟ وما الإسهامات الخاصة بكل فريق فى مناهج البحث فى العلوم الإنسانية ؟ هذه الأسئلة هى محور اهتمام الفصلين التاليين .



الفصـــل الثانى

الاتجاهات الوضعية ومشكلة مناهج البحث فى العلوم الإنسانية



تمهيـد :

العلم هنا معرفة يقينية مطلقة . فإذا زعم زاعمٌ أنه يعرف شيئًا عن موضوعٍ ما ، ووضِعَت معرفته تحت اختبار الصدق اليقينى ولم تثبت ، فإن ما يعرفه ليس علماً .

ظل الفكر الغربى أسير مطلب «اليقين» منذ بدايته عند اليونان القدماء . فأصول هذه الفكرة تعود إلى «أفلاطون» ويقين المعرفة بعالم المُثل ، ثم جاء «ديكارت» ـ فى العصر الحديث ـ بشروطه للعلم : أفكار واضحة ومحددة . وأُضيف إليها ، وبُنيت عليها رؤية التجريبيين لمعطيات الحس : فالحواس تقدم معرفة لا لبس فيها ولا غموض، ولا شك فى واقعيتها . وأكد العقلانيون على أن العلم «يقينى» ، ودليلهم : الحقائق الرياضية والنتائج المنطقية .

وكان أول من أدخل مصطلح «الوضعية» Positivism فى الفلسفة فى بداية القرن التاسع عشر «كونت دى سان سيمون» (١٧٦٠ ـ ١٨٢٥) Comte De Saint Simon . ثم تطورت هذه الحركة على يد كل من «أوجست كونت» (١٧٩٨ ـ ١٨٥٧) Auguste Comteالمؤسس الحقيقى للوضعية فى القرن التاسع عشر، و«إرنست ماخ» (١٨٣٨ـ١٩١٦) Ernst Mach ، وكان لها ـ ولازال ـ تأثير هائل على المهتمين بالعلوم الإنسانية . وتتسم هذه الحركة الفلسفية بالتأكيد على نموذج العلم الطبيعى والطريقة العلمية كمصدر وحيد للمعرفة . وتتسم أيضاً بالتفرقة الحادة بين عالم الواقع وعالم القيم، وبالعداء الشديد للدين والفلسفة التقليدية ـ وبصفة خاصة الميتافيزيقا [1].

(١) تفاصيل ذلك فى : زكى نجيب محمود : **موقف من الميتافيزيقا** . (القاهرة ، دار الشروق ، ط٢ ، ١٩٨٣).

وقد مهَّد لظهور الوضعية ثورتان غيرتا وجه أوروبا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وهما الثورة الصناعية والثورة الفرنسية . فقد كانت التغيرات التى أحدثتهما كل من هاتين الثورتين عنيفة إلى حد بعيد ، إذ أدت الثورتان إلى تحولات فى بنية المجتمع الأوربى ، وإلى تحطيم المعتقدات والمشاعر التقليدية . وقد خلقت هذه التحولات مناخًا فكريًا موزعًا بين التيارات الفكرية والسياسية والنظرية المختلفة ، كما خلقت حاجة ماسة إلى تنظيم اجتماعى جديد ، حاجة إلى استعادة ترميم المجتمع واستقراره . كما رَسَمَ مناخ هذه الفترة درجة التقدم التى حققتها العلوم الطبيعية والرياضية والثقة بالقدرة التى ارتبطت بمناهج هذه العلوم [1].

وقد انحصر هدف الفلسفة الوضعية فى القرن التاسع عشر فى الدراسة «العلمية» للمجتمع الإنسانى ، والتى تحتم تناول الواقع الاجتماعى بالأساليب نفسها الدقيقة المضبوطة التى تدرس بها العلوم الطبيعية . ويتضمن هذا الهدف إخضاع المعرفة ـ التى تتخذ من الإنسان موضوعًا ـ للشروط المنضبطة نفسها التى تخضع لها دراسة الطبيعة [2].

واتسمت بداية ظهور الوضعية بأمرين : محاولة «كونت» الجادة لإظهار تفرد الفلسفة الوضعية وانفصالها عن الأطر الفكرية القائمة ، وإضفاء الطابع العلمى عليها من جهة ، واتخاذها شكل ثورة فكرية تهاجم التصورات الدينية والميتافيزيقية ، التى كانت الدعامة الأيديولوجية للنظام القائم من جهة أخرى .

ومما لا ريب فيه أن نشأة العلوم الاجتماعية فى أحضان الانتصارات التى حققتها العلوم الطبيعية أدى إلى الاعتقاد فى جدوى تبنى مناهج العلوم الطبيعية وتطبيقها على دراسة العلوم الإنسانية . وقد وجدت الفلسفة الوضعية ـ التى تبدأ سيرها من الحقائق الواقعية المحسوسة ـ معينًا فى تقدم العلوم الطبيعية إبان القرن التاسع عشر تقدمًا أدى

---

(١) هربرت ماركيوز : **العقل والثورة ـ هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية** . ترجمة : فؤاد زكريا . (بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط٢ ، ١٩٧٩) ص ص ٣١١ـ٣٤٣ .

(٢) زكى نجيب محمود : **نحو فلسفة علمية** (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٨) .

إلى تساؤل مؤداه : أفلا يكون هذا المنهج العلمى الذى يتسع مداه بهذه القفزات السريعة أن يطّرد اتساع رقعته حتى يشمل نواحى الفكر كلها ؟ وقد أخذ هذا السؤال - وما يشبهه - يساور المفكرين أمام ما شهدوه من تقدم العلوم الطبيعية . وتمثلت هذه النزعة بوضوح عند «كونت» الذى جعل من العلوم العقلية علومًا وضعية ، ونسّق شتى العلوم بما لها من قوانين ومناهج وما يتم تناوله من موضوعات للبحث فى بناء نسقى واحد . وأراد أن يدلل ببنائه هذا على أن كل مالا يقع فى إطار هذا البناء لا يكون من العلوم فى شىء[1] .

ففى القرن التاسع عشر يظهر «أوجست كونت»، ومن خلال كتاباته بين ١٨٣٠ - ١٨٥٠ تتبلور وجهة نظره التى يرى فيها ضرورة استخدام المناهج الخاصة بالعلوم الطبيعية فى دراسة الظاهرة الإنسانية ، أى يجب التخلى عن التأملات الفلسفية عن العالم الإنسانى، ونبدأ فى دراسته دراسة «وضعية» أو علمية . ومن خلال مثل هذه المناهج العلمية يمكن تطوير نظام اجتماعى جديد ، تقل فيه المعاناة والفوضى التى كانت النظم القديمة تعانى منها بسبب قيامها على أفكار فلسفية خيالية . ويضع نظريته فى تطور العقل البشرى، وفيها مر هذا التطور فى ثلاث مراحل : الدينية ، الميتافيزيقية ، وتبدأ - فى عهد «كونت» - المرحلة الثالثة : مرحلة المعرفة الوضعية . وفى هذه المرحلة الأخيرة يدرك العقل أن الحقيقة الوحيدة هى معرفة الانتظام «الحتمى» للظواهر . وداخل هذه المراحل يرتب «كونت» العلوم وفقًا لإدراكها للمفهوم «الوضعى» الحقيقى ، فيأتى علم الاجتماع فى أعلى مكان بين هذه العلوم ؛ لأنه العلم الذى يكتشف قوانين انتظام السلوك الاجتماعى . ومن خلال هذا العلم ومكتشفاته يستطيع البشر إقامة مجتمع كامل .

وتتمثل ركائز منهج البحث الذى اقترحه «كونت» للعلوم الاجتماعية فى : الملاحظة ، والتجربة التى تقوم على منطق المقارنة بين الظاهرات والمجتمعات ، ثم التحليل التاريخى المنطلق من دراسة الأفكار وتحليلها كمقدمة أساسية لفهم التطور الاجتماعى.

---

(1) Muller, Herbert J.; Science and Criticism. **The Humanistic Tradition in Contemporary Thought.** (Yale University Press, New Heven, USA, 1943), PP. 72 - 73 and PP. 179 - 180 .

وعلى الرغم من إشارة «كونت» إلى كل هذه الركائز المنهجية، فإنه عدّ الملاحظة أهمها وأكثرها دقة ؛ لأنها هى الأكثر اتساقًا مع الفهم العلمى [(١)].

وقد كان هدف «كونت» من إنشاء علم الاجتماع إصلاح المجتمع الذى هزته الحركات الثورية . وهو يعتقد أن الاتجاهات النقدية اتجاهات هدّامة ، ولهذا يميل علم الاجتماع لديه إلى أن يكون أداة للمحافظة على النظام : «إنك تدرس لكى تضبط» .

ثم نجد من رواد هذا الاتجاه «ماخ» الذى يؤكد أن الوقائع الاجتماعية تخضع للملاحظة والتفسير بطريقة تشبه ملاحظة وتفسير العلوم الأخرى ، الأمر الذى يحتم دراستها كما لو كانت أشياء ، على الرغم من اختلافها النوعى عن الأشياء المادية . ويرتبط هذا الموقف بما يذهب إليه من ضرورة دراسة الوقائع الاجتماعية بمعزل عن مظاهرها الفردية ، وبمنأى عن الانطباعات الذاتية والملاحظات الشخصية ، وتوجيه التركيز ـ بدلاً من ذلك ـ على ما هو موضوعى ومُدرك بالحواس ، ومن هنا يرفض «ماخ» أية عبارة غير قابلة للتحقق التجريبى من صدقها .

و«ماخ» بوصفه عالم فيزياء وفسيولوجى وعالم نفس ، أراد أن يقيم وجهة نظر واحدة يُشتق منها كل بحث علمى ، وليس فى حاجة إلى تغييرها، إذا انتقل من الفيزياء إلى علم وظائف الأعضاء إلى علم النفس . وهذه الوجهة من النظر هى التى تقوم على المعطيات الحسية وحدها، وما على العالم سوى القيام بوصف هذه المعطيات الحسية بعد اختزالها [(٢)].

تبحث الوضعية ـ إذًا ـ عن العلاقات الكائنة بين الظواهر الملاحظة والتى تجعل منها مجموعة من حوادث يطرّد وقوعها كلما تحققت ظروف معينة . ولا فرق فى ذلك بين أن يكون موضوع البحث أفكار الإنسان ومشاعره أو مكونات الحياة المادية ؛ لأنها تنظر إلى كل ما يعرض لها نظرة موضوعية تحاول أن تكشف عن أى نظام يطرد وقوعه . وهذا

---

(١) محمد محمود الجوهرى ، عبد الله الخريجى : **طرق البحث الاجتماعى** . (القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط ٤، ١٩٨٣).

(1) Bronowski, J.; **A Sense of the Future in Natural Philosophy.** (The MIT Press, Cambridge, 1977). P. 105.

يعنى أن الوضعية تستند فى تفسيرها إلى ما يحدث فى العالم من ظواهر إلى قوانين ، وتنظر ـ مثلما تنظر العلوم الطبيعية ـ نظرة موحدة إلى كل هذه الظواهر ، وتطبق المناهج المتبعة فى العلوم الطبيعية وتعتمد على نتائجها(١) .

لقد ارتبطت الوضعية بمبدأ وحدة العلوم ، وإنكار أية فروق منهجية بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية . ويظهر من ذلك أن الأسلوب العلمى، وتبنى نموذج العلوم الطبيعية فى دراسة الواقع الاجتماعى يمثلان الأسس التى يرتكز عليها الفكر الوضعى فى علم الاجتماع فى القرنين التاسع عشر والعشرين (٢). ويكشف تحليل البناء النظرى للوضعية عن تأكيدها على عدة قضايا تتمثل فى : الحياد العلمى ، وثبات واستقرار النظام الاجتماعى، والتكامل العضوى ، وأسبقية المجتمع على الفرد .

إن الوضعية تركز قصارى جهدها فى وصف الواقع المُعطى والمحسوس وصفًا كميًا ، يعنى بسلوك الإنسان دونما اهتمام واضح بتفسير هذا السلوك فى إطاره التاريخى الاجتماعى . ومن هنا فهى السلف المنطقى والتاريخى للوضعية المنطقية المعاصرة ، والفلسفة التحليلية واللغوية(٣) .

وقديمًا جاء «توماس هوبز» (١٥٨٨ ـ ١٦٧٩) Thomas Hobbes ليعبّر عن وجهة نظر ترى إمكانية دراسة الإنسان بمناهج العلوم الطبيعية الجديدة . فقال إنه إذا كان «جاليليو» أثبت أن علة أى شيء هى مجرد تغيّر فى المادة نتيجة الحركة، فإنه يمكن تفسير إحساسات الإنسان كذلك بأنها تغيّر فى الحركة ، وحتى التفكير حركة بمعنى ما، لأنه نشاط ، وما «العقل» سوى اسم لمجموعة أنشطة تفكير الشخص ، أى العقل سلسلة من الحركات فى كائن عضوى حى . فالعالم واحد ، مصنوع من المادة ، وليس «عقل» و«مادة» .

ثم تقدم «جون ستيورات مل» (١٨٠٦ ـ ١٨٧٣) John Stuart Mill بكتابه «نسق

---

(١) صلاح قنصوة : الموضوعية فى العلوم الإنسانية ـ عرض نقدى لمناهج البحث . مرجع سابق . ص ص ١٠٩ ـ ١٢٥ .

(٢) التفاصيل فى : محمد محمود الجوهرى ، عبد الله الخريجى : طرق البحث الاجتماعى . مرجع سابق .

(1) Ross, Dorothy; Op. Cit. PP. 46 - 47 .

المنطق» عام ١٨٤٣ ليضع الأساس الفلسفى والمنطقى الحاسم للإمبريقية كأساس للمعرفة . ولم يكن هدفه كهدف «كونت» : إقامة مجتمع أو «حكومة اجتماعية» تقوم على أساس المعرفة المطلقة اليقينية ، بل نادى فقط بضرورة استخدام مناهج العلوم الطبيعية فى دراسة الظاهرات الإنسانية .

وإذا كان المذهب الوضعى ـ كما وضعه «مل» و«كونت» ـ قد ازدهر فى منتصف القرن التاسع عشر ، فقد تلى فترة الازدهار هذه رد فعل ضد الوضعية منذ أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين ، وسيأتى تفصيل هذه الحركة فى الفصل التالى. ولكن فى فترة ما بين الحربين العالميتين ، ازدهرت الوضعية مرة أخرى . وأُطلق على حركة تجديد وإحياء الوضعية اسم «الوضعية الجديدة»، أو «الوضعية المنطقية» ، ثم فيما بعد أخذت اسم «التجريبية المنطقية» . وعلى الرغم من تعرض هذه الحركة إلى نقد متزايد منذ الستينيات (وسيأتى توضيح ذلك أيضًا فى الفصل التالى)، فقد استمرت تضفى الشرعية على المدخل الإمبريقى باعتباره المدخل المعاصر فى البحث العلمى فى كلا المجالين : الطبيعى والإنسانى . ولا يزال يُعتبر المدخل السائد فى العلم المعاصر حتى الآن [١].

والدعم الضخم الذى تلقته هذه الوجهة من النظر السائدة جاء عن طريق «أعضاء دائرة فيينا» . والأساس الذى تبنوه كان المذهب الإمبريقى القائم على المذهب الحسى عند «ماخ» ، وتأثرت هذه المجموعة تأثرًا كبيرًا بـ «لودفج فتجنشتين» بدراساته فى اللغة[٢].

وتبنّى غالبية فلاسفة العلم وجهة نظر دائرة فينيا ، واعتبروها وجهة النظر الملائمة التى يجب على كل باحث يحاول وصف المعرفة العلمية أن يتبناها . ثم تطورت بعد ذلك وجهة النظر هذه ، لتسمح بدخول عبارات أخرى غير عبارات وصف الواقع . فنجد

(1) Hoover, Kenneth R.; **The Elements of Social Scientific Thinking.** (St. Martin's Press, New York, 1992). PP. 23 - 26 .

(٢) عزمى إسلام : لدفيج فتجنشتين . (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، سلسلة نوابغ الفكر الغربى رقم ١٩ ، د . ت .) ص ص ٣٥٠-٣٥٣ .

الوضعية المنطقية ـ وهى تعتبر امتدادًا أو تطورًا لدائرة فيينا ـ تقبل فكرة أن هدف العلم ليس مجرد «وصف» الوقائع ، بل أصبح الأهم من ذلك «تفسير» وفهم أسباب وقوع هذه الوقائع على النحو الذى وقعت به .

واستجاب كثير من المهتمين بالعلوم الإنسانية لهذه الدعوة ، فقَبل فريق من علماء التاريخ الشروط المنطقية التى وضعتها الوضعية المنطقية ، باعتبارها الشروط «الشرعية» لقيام العلوم الإنسانية . وفى علم النفس حاول «كلارك هَلْ» Clark Hull ـ على سبيل المثال ـ أن يضع نظريته فى التعلم على أساس المدخل الوضعى المنطقى . وقام «ديفيد توماس» فى كتابه «فى المذهب الطبيعى والعلوم الاجتماعية»، وأشاد بالمدخل «الطبيعى» فى العلوم الاجتماعية ، ولكنه لم ينكر فائدة المداخل الأخرى ، لأنه انطلق من منظور «فلسفة ما بعد الإمبريقية [1]» .

وقد وازى هذه «النهضة الكبرى » فى العلوم الطبيعية على مدى قرنين بداية ازدهار الدراسة المنظمة للظاهرات الإنسانية . فقبل القرن التاسع عشر كان الإنجيل والكنيسة والفلاسفة مصدر الإجابات عن الأسئلة المتعلقة بالكائنات البشرية .

فى هذه المرحلة أصبح البحث العلمى يسعى إلى «عقلنة» الواقع ، وهنا نجد الفكرة القديمة نفسها بأن للطبيعة (والإنسان وسلوكه وأفعاله أجزاء من الطبيعة) نسقًا يسير وفق قوانين منتظمة . ولكن الانتقال من العبارات الوصفية لما هو قابل للملاحظة إلى عبارات عامة ترتبط بعبارات عامة أخرى ، ترفع العلم من العالم الأرضى ـ عالم الوصف «الجاف» ـ إلى عالم النظرية . ومن هنا جاءت إشكالية العلاقة بين «البيانات الجافة» للواقع المُلاحظ ، والعبارات العامة للقانون أو النظرية ، وهى إشكالية مادام العلم المعترف به يقوم على تفرقة واضحة بين العبارات التركيبية للواقع المُلاحظ ، والعبارات التحليلية للعلاقات المنطقية . والخروج من هذه الإشكالية يتطلب إيجاد نموذج تأتى فيه العبارات الأكثر ، تحديدًا من بدهيات قليلة حتى نصل إلى عبارة خاصة بواقعة «واحدة» ، ومن ثم يمكن اختبار هذه الواقعة من حيث إمكانية ملاحظتها أم لا .

(1) Muller, Herbert J.; Op. Cit. P. 266.

وهذا التدرج يصف الحالة النموذجية لنسق استنباطى ، ترتبط فيه العبارات العلمية ارتباطًا منطقيًا .

إلا أنه لم يتم إنجاز مثل هذا النسق النموذجى حتى الآن . ولكن العلوم الطبيعية أقرب الأنساق إلى هذه الحالة النموذجية ، أما العلوم الاجتماعية والسلوكية فلا زالت فى الطرف الأقصى من هذه الحالة النموذجية .

وإذا كان هذا النسق الاستنباطى موضوعًا أساسًا ليمثل منطق العلوم الفيزيائية ومنهجها البحثى المتطور ، فإن أصحاب الوضعية المنطقية يشجعون العلوم الإنسانية على استخدامه . وفيما يلى أهم الاتجاهات فى مجال العلوم الإنسانية التى تبنت فكر الوضعية ، وكلها تقوم على فكرة أن محاكاة النموذج الطبيعى فى البحث هى السبيل الأمثل ـ والأوحد ـ لدراسة الظاهرات الإنسانية ، وإن كانت تختلف عن بعضها فى «فرعيات» لا تمس هذه الفكرة الرئيسية .

١ ـ الإمبريقية :

بدأت الحركة نحو البحث الإمبريقى فى العصور الوسطى ، ونمت رويدًا رويدًا حتى أصبحت بمثابة «نهضة كبرى» فى أواخر عصر التنوير . وقد نصر كتاب «فرانسيس بيكون» : «الأرجانون الجديد» المنهج التجريبى ـ الاستقرائى ، وأصبح بديلاً عن منهج «أرسطو» القياسى الصورى . ثم جاء «جاليليو» ليقول مع اليونانيين إن للطبيعة نسقًا تسير بمقتضاه وليست عشوائية ، ومن ثم يمكن فهمها واكتشاف ووصف أنماط الطبيعة ومظاهرها المختلفة باستخدام الصيغ الرياضية . ولكن «جاليليو» يستبعد ما كان موجودًا فى فكر اليونانيين من تفسيرات غائية لعمليات الطبيعة ، ورأى أن هذه الأفكار لا لزوم لها . أما «نيوتن» فقد أكد فى «المبادىء الرياضية للفلسفة الطبيعية» على ضرورة استخدام التجريب فى دراسة الطبيعة . وهذا التجريب ليس له فوائد فى تطوير علوم الطب وحل مشكلات الإنتاج التكنولوجى وحسب ، ولكنه أيضًا يُزيد من فهمنا لعالم الطبيعة [1].

---

(1) Reiser, Oliver L.; **The Integration of Human Knowledge. A Study of the Formal Foundations and the Social Implications of Unified Science.** (Porter Sargent Publisher, Boston, 1958). PP. 124 - 130 .

والإمبريقية Empiricism اسم يطلق على تراث واسع فى الفلسفة الغربية . ويأتى هذا المصطلح من الكلمة اليونانية empeiria ، وتعنى «الخبرة» . والقضية الأساسية فى الإمبريقية هى أن شرعية المعرفة الإنسانية تأتى مما يقدم للعقل عن طريق الحواس، أو عن طريق التأمل العقلى للخبرة . ولا يعترف معظم الإمبريقيين بالمعرفة التى تأتى عن طريق التخيل ، أو السلطة ، أو التراث ، أو تلك المعرفة المستنبطة عقليًا ، ومن هنا يأتى تأكيدهم على أن المعرفة التى يقدمها الأدب، أو الأخلاق، أو الدين، أو الميتافيزيقا، معرفة غير جديرة بهذا الإسم؛ لأنها غير قابلة للتحقق من صدقها عن طريق الحواس [1].

فلا وجود للعقل الخالص عند الإمبريقية، فالمعرفة كلها تأتى من الخبرة الحسية عن طريق الاستقراء . فهذا «جون ستيورات مل» يرى أن حتى الرياضيات ما هى إلا مجرد تعميمات مؤكدة من الخبرة [2].

ويرى الإمبريقيون ـ ومن أهمهم فضلاً عن «مل» : «جون لوك» (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤) John Locke، «جورج باركلى» (١٦٨٥ ـ ١٧٥٣) George Berkeley ، «ديفيد هيوم» David Hume (١٧١١ ـ ١٧٧٦) ـ أنه لا توجد طريقة علمية ترتبط بموضوع الدراسة والبحث ، بل هناك منهج علمى واحد يصلح لدراسة جميع الموضوعات، وهذا المنهج يقوم أساساً على الاستقراء[3] ، وقد أثبت نجاحه فى العلوم الطبيعية، ومن ثم لابد من استخدامه فى أى مجال يريد أصحابه أن يصبح «علماً» .

والإمبريقية ترفض أسبقية النظرية على البحث ، لأن الأفكار تأتى من الخبرة ومن الدراسات السابقة . وبعد الحصول على الأفكار عن هذا الطريق ، يمكن تشكيل النظريات ، وهى هنا تكون قائمة على الخبرة والواقع، وليست على أساس التأمل

---

(1) Kockelmans, Joseph J,; **The World in Science and Philosophy.** (The Bruce Publishing Co., Milwaukee, USA, 1969) P. 91.

(٢) عبد الفتاح الديدى : **النفسانية المنطقية عند جون ستيوارت مل** . (القاهرة ، دار الكاتب العربى ، ١٩٦٩) . ص ١٦١ .

(٣) حسين على : **منهج الاستقراء العلمى** . (القاهرة ، مكتبة الحرية الحديثة ، ١٩٩٠) . ص ص ٦٩ ـ ٧١ .

والاستنباط . فكيف يمكن الاستنباط من أفكار قبلية ـ أى قبل التجربة وتسبقها ـ وهى غير موجودة أصلاً لدى الإنسان(١)؟

فالخبرة عند الإمبريقية تعكس الواقع الحقيقى، وهو واقع مستقل عن الأفراد ، ومن هنا يمكن قياس هذا الواقع بشكل محايد . وإذا كانت الحواس ـ وسيلة المعرفة لدى هذا الاتجاه ـ تختلف من فرد إلى آخر ، فإن الخبرة الفردية يجب اختبارها بالملاحظة المنظمة ، وبالتجربة ، حتى يمكن التحقق من صدقها . فالعبارة لا يمكن أن تكون صادقة إلا إذا أمكن اختبارها واقعيًا . وأفضل سُبُل هذا الاختبار : التجربة . وتراكم الخبرات والتجارب والملاحظات هو السبيل الوحيد ـ والحقيقى ـ لتطور العلم وتقدمه(٢).

إذاً وسيلة المعرفة عند الإنسان فى نظر أصحاب هذا الاتجاه هى الحواس وحدها . ولما كان الوضع هكذا ، فإن منهج الدراسة العلمية الحقيقية هو الذى يستخدم تلك الأدوات دون الاعتماد على أفكار مسبقة ، مهما كانت السلطة التى تنادى بها . ومعنى ذلك : الالتزام بالموضوعية والحياد فى دراسة أى موضوع ، سواء كان طبيعيًا أم إنسانيًا .

بيد أن الحديث عن الحياد والموضوعية فى إطار العلوم الإنسانية إنما يحمل فى طياته موقفًا أيديولوجيًا وفكريًا غير مُعلَن ، ألاَ وهو التمسك بالواقع والحفاظ عليه كما هو دونما محاولة تغييره، بل حتى دونما اللجوء فى تفسيره إلى أبعد مما تقدمه الشواهد الحسية . وإذا كان هذا المعنى «الساذج» للموضوعية والحياد مقبولاً فى عصر هؤلاء الرواد فى مجال العلوم الطبيعية التى باتت منفصلة عن الفلسفة، وأثبت منهجها العلمى قدرتها وتفوقها على فهم الظاهرات الطبيعية والتحكم فيها والتنبؤ بها ، فإنه معنى لا يكاد يجد له مكانًا فى العلوم الإنسانية ، سوى العمل على إبقاء الوضع على ماهو عليه . فهل هذا هدف تلك العلوم ؟

---

(1) Tudor, Andew; Beyond Empiricism. Philosophy of Science in Sociology (Routledge and Kegan Paul, London, 1982). Chapter 5 .

(2) Ross, Dorothy; Op. Cit. PP. 59 - 60.

لقد تعرضت الإمبريقية لاتهامات متعددة منها أنها تساند الفكر الرأسمالى . وتسببت فى عديد من مظاهر الاغتراب : اغتراب الإنسان عن نفسه بسبب تلك الصورة التى رسمته الإمبريقية له . وأنها أهملت التاريخ، ورفضت القيم، ورغبات وإرادة الإنسان . كما أن وضع الفكر النظرى فى المكانة الثانية يعنى أنه يُقاد ولا يقود [١].

٢ ـ الوظيفية :

تشغل الاتجاهات الوظيفية Functonalism حيزًا كبيرًا من الفكر الاجتماعى الحديث والمعاصر ، وقد كانت أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين فترة ازدهار وسيادة الوظيفية ازدهارًا وسيادة تكاد تكون مطلقة فى مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة ، وفى علم الاجتماع بصفة خاصة . ويمكن القول بأنها تكاد تكون الإطار التنظيرى الأساسى للنظام الاجتماعى الرأسمالى المعاصر [٢] .

والوظيفية نظرية اجتماعية عامة تؤكد على الاعتماد المتبادل بين مؤسسات ونظم أى مجتمع . والتحليل الوظيفى يبين كيف أن النظام الاجتماعى يتم تحديده عن طريق الوظائف التى تؤديها المؤسسات المختلفة . وعلى الرغم من أن الكتابات الأساسية للوظيفية جاءت فى القرن التاسع عشر على يد أصحاب النظريات فى علم الاجتماع فى أوروبا ـ وخاصة عند «إميل دوركايم» (١٨٥٩ ـ ١٩١٧) Emile Durkkheim ـ فإنها قد تطورت كنظرية عامة معاصرة على يد علماء الاجتماع : «تالكوت بارسونز» (١٩٠٢ ـ ١٩٧٩) Talcott Parsons ، و«روبرت ميرتون» (١٩١٠ ـ ؟) Robert King Merton فى الخمسينيات من القرن العشرين . وقد قدم كل من «برانسلاف مالينافسكى» (١٨٨٤ ـ ١٩٤٢) ، و «رادكليف ـ براون» (١٨٨١ ـ ١٩٥٥) Alfred R. Rad-cliffe - Brown شكلاً من أشكال الوظيفية خاص بالبحث الأنثروبولوجى ، يركِّز على المجتمعات الصغيرة غير الغربية [٣] .

---

(1) Knowles, Dudley (ed.); **Explanation and its Limits.** (Cambridge University Press, Cambridge, 1990). PP. 243 - 246.

(2) Addis, Laird; **The Logic of Society.** (University of Minnesota Press, USA, 1975). P. 19.

(3) Mandelbaum, Maurice, **Philosophy, History and the Sciences. Selected Critical Essays.** (The Johns Hopkins University Press, London, 1984). PP. 221 - 233.

وإذا كانت الوظيفية لا تشكل خطًّا مطردًا نامياً فى الفكر الاجتماعى يمثل بناءً نظريًّا متكاملاً ، فإنه من الممكن القول إن الاتجاهات الوظيفية فى جملتها تعبر عن نموذج بحثى ، تم اشتقاقه من المماثلة بين المجتمعات الإنسانية والكائنات البشرية .

فقد كان العلم الطبيعى - خاصةً علم الأحياء - نموذجًا ظل الوظيفيون يحاكونه وينسجون على منواله بدرجات متفاوتة ، وظلت هذه المحاكاة ملازمة لهم ولاتجاهاتهم منذ نشأتها . فعلم الأحياء - منذ منتصف القرن التاسع عشر - أشار بوضوح إلى أن بناء أى كائن عضوى عبارة عن ترتيب أو تنظيم ثابت نسبيًّا من العلاقات القائمة بين الخلايا المختلفة لهذا الكائن [١]. كما أشار إلى مصاحبات أو نتائج الأعضاء المختلفة للكائن العضوى فى حياة هذا الكائن ، واعتبار هذه المصاحبات أو تلك النتائج بمثابة وظيفة لكل عضو من الأعضاء .

وقد تلقف «وليم روبرتسون سميث» William Robertson Smith (١٨٤٦ - ١٨٩٤) هذه الفكرة ، لتبدأ معه أول إشارات بزوغ الوظيفية . ويتضح هذا من كتابه عن «الزواج والقرابة» عام ١٨٨٥ . وزاد من وضوح الفكرة الوظيفية «هربرت سبنسر» Herbert Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣) الذى أتى تصوره لعلم الاجتماع حافلاً بالمصطلحات الوظيفية . ولم يكتف «سبنسر» باستخدام المماثلة البيولوجية ، بل استخدم أسس ومفهومات علم الأحياء وطبقها على المجتمع الإنسانى تطبيقًا شبه كامل [٢].

غير أن أول صياغة متسقة حول منطق الاتجاه الوظيفى فى علم الاجتماع ، هى تلك التى قدمها «دوركايم» من خلال كتابيه : «قواعد المنهج فى علم الاجتماع» وتقسيم العمل الاجتماعى[٣] . أما فى مجال الأنثروبولوجيا ، فقد تبلورت الوظيفية عن طريق أفكار وكتابات «برانسلاف مالينافسكى» و«رادكليف - براون». وكلاهما مدين بكثير من أفكاره واتجاهاته النظرية إلى المفاهيم التى قدمها «دوركايم» .

(1) Brown, Richard H.: **A Poetic for Sociolgy. Toward a Logic of Discovery for Human Sciences.** (Cambridge University Press, Cambridge, 1977). P. 91.

(2) Kockelmans, Joseph J.; Op. Cit. PP. 162 - 166.

(٣) التفاصيل فى : إميل دور كايم : قواعد المنهج فى علم الاجتماع . ترجمة : محمود قاسم ، السيد محمد بدوى . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨) .

فقد تصور «رادكليف ـ براون» أنه كما أن للجسم الإنسانى تركيباً متكاملاً، فإن المجتمع أيضاً له ترتيب يتكون من الأفراد الذين يرتبطون بعضهم ببعض، وكل منهم متماسك مع الآخر عن طريق علاقات اجتماعية محددة .

ومن نتائج الوظيفية المهمة تلك الحركة الواسعة بين الأنثروبولوجيين فى أوروبا للخروج إلى المستعمرات ـ فى ثلاثينيات وأربعينيات القرن العشرين ـ لإجراء دراسات حقلية فى أماكن متعددة من المستعمرات ؛ لجمع مادة أولية لوصف وتحليل الثقافات فى سياقها الواقعى . ونتج عن ذلك عديد من الكتابات الوصفية والتحليلية للقبائل والمجتمعات الصغيرة بالمستعمرات الأوروبية فى آسيا وأفريقيا. فاهتمام الوظيفيين بإظهار الترابط بين الأشياء كلها بداخل ثقافة ما تطلب ضرورة الملاحظة المباشرة عن طريق الدراسات الحقلية[1] .

فنجد «مالينافسكى» عام ١٩٢٢ يوضح فى كتابه المشهور «بحارة غرب المحيط الهادى الجسورون» أسس وقواعد الدراسة الحقلية ومتطلباتها[2] ، وأهم هذه الأسس :

١ ـ لايمكن الوصول إلى فهم عميق ودراسة مركزة وشاملة لثقافة جماعة ما ، مالم يقم الباحث بالاتصال المباشر والمعاشرة اليومية لسكان المجتمع محل الدراسة؛ لذلك يجب على الباحث أن يندمج مع الجماعة التى يدرسها اندماجاً كليًّا، ويعيش حياتهم من داخل الجماعة نفسها وليس من خارجها . ويقترح «مالينافسكى» أنه لابد أن يقضى الباحث عاماً كاملاً على الأقل فى مجتمع الدراسة .

٢ ـ لابد للباحث الأنثروبولوجى أن يتعلم لغة المجتمع الذى يدرسه ؛ لأن الاستعانة بالمترجمين لا تساعده كثيراً فى تكوين علاقات شخصية مع أفراد الجماعة ، كما أنه قد يغيب عن الباحث أيضاً فهم الكثير نتيجة للصلة بين اللغة والثقافة، وهذا لايستطيع الحصول عليه عن طريق الترجمة .

---

(١) حسين فهيم : قصة الأنثروبولوجيا ـ فصول فى تاريخ علم الإنسان . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٩٨ ، فبراير ١٩٨٦) . ص ١٧٧ .

(٢) المرجع السابق . ص ص ١٧٥ ـ ١٧٧ .

٣ ـ إن إقامة الباحث الأنثروبولوجى وسط مجتمع الدراسة ، وتعلم لغة هذا المجتمع ، أمران ضروريان لما لهما من دور رئيسى فيما أسماه «مالينافسكى» بالملاحظة بالمشاركة، وهى طريقة لجمع المادة عن طريق الاشتراك فى الأنشطة اليومية لسكان المجتمع محل الدراسة. فلا يمكن للباحث الوصول إلى حقيقة المعانى الرمزية أو الضمنية لسلوك معين فى مناسبة معينة ، دون أن تكون أمام الباحث فرصة الجمع بين الملاحظة والمشاركة فى الوقت نفسه .

غير أن تأكيد الوظيفية على تصورها للمجتمع تصوراً كليًّا ، فإنها تعود لتحصر نفسها فى موضوعات جزئية وأنساق فرعية تبدو منعزلة . كما أنها تبدأ بالثقافة وتعدها الوعاء الأساسى للتفسير، مروراً منها إلى الشخصية الفردية ، ثم التنظيم الاجتماعى(١).

وعلى الرغم من التبريرات والأسباب التى يمكن للوظيفية أن تسوقها وراء اختيارها للمجتمعات والثقافات البدائية كمجال دراسى وحقل عملى للأنثروبولوجيا ، فقط ربط الكثيرون بين هذا الاختيار وبين أيديولوجية الأهداف الاستعمارية لدول أوروبا الغربية ، وأوضحوا أن الصلة بين الأنثروبولوجيا والاستعمار ـ منذ نشأتها إبان القرن التاسع عشر ـ لم تنته ، وذلك لارتباطها الوثيق بسياسة الإرادة غير المباشرة للمستعمرات البريطانية بصفة خاصة . فقد قامت هذه السياسة على أساس دعم فكرة التطور التدريجى أو البطىء للمجتمعات الواقعة تحت الاستعمار ، الأمر الذى يدعو إلى بقاء الأنظمة السياسية التقليدية فى تلك المجتمعات على الحال التى هى عليه ، وبالقدر الذى يسمح لسلطات الاحتلال بمباشرة إدارة هذه المستعمرات واستغلال مواردها دون عناء(٢).

ويؤخذ على الوظيفيين البريطانيين ـ بصفة خاصة ـ تأييدهم لهذه السياسة . وقد برروا تمسكهم بهذه السياسة بقولهم إن ذلك يتيح إمكانية استمرار الحياة التقليدية لشعوب المستعمرات ، بمعنى أن تظل هذه المستعمرات مجالاً مفتوحًا ومتاحًا للدراسة

(1) Mandelbaum, Maurice, Op. Cit. PP. 147 - 150 .

(2) Bonman, James; **New Philosophy of Social Science. Problems of Indeterminacy.** (The MIT Press, Cambridge, 1991) . PP. 150 - 157 .

الأنثروبولوجية الحقلية التى شجعتها الحكومة البريطانية وموّلتها[١] .

ومن جهة أخرى يؤخذ على الوظيفية مبالغتها فى محاكاة العلوم الطبيعية . وترتبط هذه المبالغة بنشأة الوظيفية ونموها فى علم الاجتماع . كما بالغت فى تقدير أهمية الاشتراك فى القيم . فقد عقد بعض الوظيفيين ـ مثل «بارسونز» و«ميرتون» ـ أملاً كبيراً على أهمية هذا الاشتراك فى تحقيق تكامل عناصر النسق الاجتماعى ومكوناته ، مما يشير إلى تحيز مسبق لنسق بعينه وتفضيله على غيره من مكونات أخرى من المفروض ـ وفق منطق الوظيفية ـ أن تتكامل معًا ، وهذا على الرغم من إدعاء الموضوعية فى الدراسة .

وفى مقابل هذه المبالغة فى هذين الجانبين ، قللت الوظيفية من أهمية بعض أبعاد الواقع الاجتماعى ، مما جعلها نظرية ذات منظور استاتيكى ، وهو منظور التكامل أو التوازن داخل النظام . ومن أبعاد المجتمع والواقع التى لم تولها الوظيفية اهتمامًا كافيا التغير الاجتماعى والصراع الطبقى[٢] .

ومما سبق يمكن التأكيد على وجود تحيز أيديولوجى فى الوظيفية على الرغم من ادعائها العلمية والحياد . وآية ذلك تأكيدها على جوانب دون أخرى من جوانب الحياة الاجتماعية ، والرغبة الملحة فى التأكيد على الثبات ، ومحاولة إلغاء كل إرادة واعية للإنسان نظراً لسمو المجتمع وتفوقه على كل أعضائه بشكلٍ متعالٍ[٣].

٣ـ البنيوية :

عَرفِتَ ضفاف السين ـ فيما بين عامى ١٩٦٠ و ١٩٦٦ ـ مولد نزعة فلسفية جديدة، أطلق عليها اسم «البنيوية» Structuralism. وعلى حين أعلن «فريدرك نيتشه» (١٨٤٤ ـ ١٩٠٠) F.W.Nietzsche فى نهاية القرن التاسع عشر ـ «موت الإله» جاء البنيويون ـ بعد منتصف القرن العشرين بقليل ـ ليعلنوا «موت الإنسان»[٤].

(١) حسين فهيم : قصة الأنثروبولوجيا ـ فصول فى تاريخ علم الإنسان . مرجع سابق ، ص ١٧٢ .
(2) Addis, Laird; Op. Cit. P. 20 .
(3) Brown, Richard H.; Op. Cit. PP. 238 - 239 .
(٤) زكريا إبراهيم : مشكلة البنية (أو أضواء على البنوية) . (القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٧٦). ص ٧ .

ولم تقتصر البنيوية على أهل الأنثروبولوجيا ، وعلماء اللغة ، وأصحاب التحليل النفسى ، وفلاسفة الإبستمولوجيا ، والمهتمين بتاريخ الثقافة وحسب ، بل أصبحت أيضاً «المفتاح العمومى» الذى يهيب به رجل الأعمال ، وعالم الاقتصاد ، والمربى ، والنحوى ، والناقد الأدبى ، والقصاص ، ومصمم الأزياء ، . . . إلخ .

وكل هذه «التطبيقات» التى عرفها «منهج التحليل البنيوى » هى التى جعلت من البنية كلمة واسعة فضفاضة ، لا تكاد تعنى شيئًا ، لأنها تعنى كل الأشياء! وربما كان السر وراء رواج هذه الكلمة هو شعور الإنسان المعاصر بالحاجة إلى الإمساك بوحدة الواقعة التى كاد التعقد يمزقها . وإلى ما تبشر به البنيوية من تحقيق حلم العقل البشرى فى وضع يده على «الموضوع» من أجل احتباسه فى شباك نظامه العقلى . فمثلت البنية تلك «الوحدة» الجديدة التى تضمن للعقل فهم الواقع والسيطرة عليه .

والأب الحقيقى للحركة البنيوية فى العصور الحديثة هو العالم اللغوى الشهير «فرديناند دى سوسير» (١٨٥٧ ـ ١٩١٣) Ferdinand de Saussure وكان ظهور «محاضرات فى علم اللغة» عام ١٩١٦ فاتحة عهد جديد فى مضمار العلوم اللسانية بصفة خاصة ، والعلوم الإنسانية بصفة عامة . أما النزعة البنيوية اللغوية ـ بالمعنى المحدد لهذه الكلمة ـ فإنها لم تظهر إلى حيز الوجود إلا عام ١٩٢٨ ، فى المؤتمر الدولى لعلوم اللسان الذى انعقد بـ «لاهاى» بهولندا ؛ حيث قدّم ثلاثة علماء روس ـ «ياكوبسون» Jackobson ، و«كارشفسكى» Karcevsky ، و«تروبتسكوى» Troubetzkoy ـ بحثًا علميًّا تضمن الأصول الأولى لهذه النزعة . ولم يلبثوا أن أصدروا بيانًا فى المؤتمر الأول للغويين السلاف فى براغ عام ١٩٢٩ ، استخدموا فيه كلمة «بنية» بالمعنى المستعمل اليوم ، ودعوا فيه إلى استخدام «المنهج البنيوى» بوصفه منهجاً علميًّا صالحاً لاكتشاف قوانين بنية النظم اللغوية وتطورها .

غير أن تأثير «فرديناند دى سوسير» تعدى اللغويين ، وحظى هو نفسه فى فرنسا بتقدير واحترام إلى حدِّ اعتباره واحدًا من آباء العقل المعاصر الكبار[١] . ويتبدى هذا

(١) المرجع السابق . ص ٤٧ .

التأثير خارج مجال الدراسات اللغوية ، وذلك الاحترام فى فرنسا بصفة خاصة ، فيما اعتمد عليه البنيويون المعاصرون من أفكار ومصطلحات ونظريات فى المجالات التالية[1].

● فى مجال علم النفس بصفة عامة ، نجد عالم النفس الشهير «جان بياجيه» (١٨٩٦ - ١٩٨٨٠) Jean Piaget .

●وفى مجال التحليل النفسى ، يظهر اسم الطبيب - الذى تحول إلى الطب العقلى ، ثم تخصص فى الاتجاه الفرويدى - «جاك لاكان» (١٩٠١ - ١٩٨١) Jaques Lacan .

● وفى علم الاجتماع - والأنثروبولوجيا بصفة خاصة - حمل لواء البنيوية وأذاعها فى ربوع العالم الفيلسوف والمنظر الاجتماعى «كلود ليفى - شتراوس» (١٩٠٨ -) Claude Levi - Strauss.

● أما فى مجال الأدب ، فنجد رائد البنيوية فيه الناقد «رولان بارت» (١٩١٥ - ١٩٨٠) Roland Barthes.

● وفى مجال الثقافة وتاريخها ، نلمح اسم «ميشيل فوكو» (١٩٢٦ - ١٩٨٤) Mich-el Foucoult .

● وفى مجال الفلسفة ، نجد «جاك دريدا» (١٩٣٠ -) Jaques Derrida.

فما الذى قدمه «سوسير» للفكر البنيوى ، واستفاد منه وتبناه وطبقه البنيويون فى مجالات أخرى غير مجال الدراسات اللغوية ؟ هذا ما تحاول الدراسة توضيحه[2] - بإيجاز - فيما يلى :

---

(١) لمزيد من التفاصيل يُرجع إلى : جون ستروك (محرر) : **البنيوية وما بعدها - من ليفى شتراوس إلى دريدا** . ترجمة : محمد عصفور . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٦ ، فبراير ١٩٩٦)

(٢) التفاصيل فى :

- Piaget, Jean; **Structuralism**. Edited and Translated by : Chaninah Maschler. (Basic Books, New York, 1970).
- Caws, Peter; **Stucturalism. The Art of the Intelligible.** (Humanities Press International, Inc., New Jersey, 1988).

قام «سوسير» بتحليل الرمز اللغوى إلى مكونيه : الصوت ـ أو المكوِّن الصوتى ـ ودعاه «الدَّال» Signifier، والمكوِّن الذهنى ـ أو الفكرى ـ وسماه «المدلول» Signified . ومن الواضح أن هذا التحليل يهمل «الأشياء» التى يُطلب من الرموز اللغوية أن تمثلها عندما نودّ أن نشير إلى العالم من حولنا . وهذا التمييز يمكن تطبيقه أيضًا على مواقف غير تلك التى تتضمن تحليل الرموز المكوِّنة للغة الطبيعية . فنحن نمر فى حياتنا اليومية بعددٍ لا يُحصى من الرموز غير اللغوية . وهذا يعنى أن أى شىء مهما كان ـ طبيعيًّا أم مصطنعًا ـ يمكن أن يتحول إلى رمز ، بشرط أن يُستخدم لنقل رسالة ما ، أى أن يدل .

وتجرى دراسة الرموز بشكل عام ، وكذلك دراسة الكيفية التى يعمل بها العددُ الهائل من نظم الرموز بشكل عام ، وكذلك دراسة الكيفية التى يعمل بها العددُ الهائل من نظم الرموز فى أية ثقافة ، تحت اسم «السيميولوجيا» فى فرنسا وأوروبا بصفة عامة ، وتأخذ اسم «السيميوطيقا» فى الولايات المتحدة، وكان «سوسير» هو الذى دعا إلى إقامة مثل هذا العلم لدراسة الرموز أيضاً .

كما ميّز «سوسير» بين «اللغة» و«الكلام» . فاللغة هى النظام النظرى للغة من اللغات ، وبنيتها هى مجموعة القواعد التى ينبغى على متكلمى تلك اللغة أن يلتزموا بها إذا أرادوا الاتصال فيما بينهم ، أما الكلام فهو الاستخدام اليومى لذلك النظام من قبل المتكلمين الأفراد .

والتمييز الآخر الذى حدده «سوسير» فهو بين «البنية» و«الحدث» ، أى بين نظم مجردة من القواعد ، وأحداث مجسدة مفردة تظهر ضمن ذلك النظام . أما الفكرة الأكثر تأثيراً فى البنيويين، فهى الفرضية الأساسية التى وضعها «سوسير» فى نظريته اللغوية ، ألا وهى أن الرمز شىء «اعتباطى». وهو كذلك من ناحيتين : فالدال شىء اعتباطى لأنه ليست هناك علاقة طبيعية بينه وبين مايدل عليه ، بل هناك علاقة يقبلها الناس بحكم التقليد أو العرف . وتتصف اللغة أيضاً بالاعتباطية على مستوى المدلول، لأن كل لغة تقسم بطريقة مختلفة كل ما يمكن أن يُعبر عنه بكلمات ، ويتضح هذا لكل من يترجم من لغة إلى أخرى .

وكانت الخلاصة التى وضعها «سوسير» لهذا الاكتشاف الجوهرى ، هى أن «اللغة شكل وليست جوهرًا» . وتتمسك البنيوية بهذه الفرضية الجوهرية ، وهى أن العلاقات القائمة بين عناصر أى نظام يشترط كل منها وجود الآخر ، وليست علاقات بين «جواهر» كل منها مستقل بذاته .

ويتبدى تأثير «سوسير» أوضح ما يتبدى فى أعمال «ليفى - شتراوس». فقد درس الظواهر الأنثروبولوجية كما لو أنها «لغات» . وذلك بمعنى أنه درس الظواهر بوصفها نُظماً : نظام القرابة ، نظام الطوطمية ، نظام الأساطير . وركّز همه على العلاقات القائمة بين الوحدات المختلفة لكل نظام .

وطبّق «ليفى - شتراوس» «النموذج الفونولوجى» على الوقائع الاجتماعية ، ونادى بأنه لابد لعلوم اللسان أن تكون مثالاً يُحتذى به من جانب سائر العلوم الاجتماعية الأخرى ، ومؤكدًا فى الوقت ذاته أن البنيوية ستحل - حتماً - محل «النزعة الذرية» ، خصوصًا بعد أن ثبتت خصوبة الفرض البنيوى فى مجال فهم الكثير من الظواهر اللغوية والأنثروبولوجية [1].

وإذا كانت اللغة لعبت دورًا مركزيًّا فى أنثروبولوجيا «ليفى - شتراوس» ، فإنها لعبت الدور نفسه ، وبالأهمية نفسها ، فى فكر «بارت» ، و«فوكو» ، و«لاكان» ، و«دريدا» . فهم جميعًا مولعون بالطبيعة المؤسسية للغة ، وبقدرتها على الخلق . فاللغة ليست شيئًا نجلبه معنا عند الولادة ، بل هى مؤسسة ندخل فى عالمها بشكل تدريجى فى فترة الطفولة ، باعتبارها أهم عنصر فى تنشئتنا الاجتماعية على الإطلاق .

ومن هنا فاللغة - عند البنيويين - تتصف بأنها «لاشخصية»، وتتجاوزنا بوصفنا أفرادًا . ومقدار تقلص الفردية يزداد عندما يكون المستوى الرمزى الذى نستسلم له ليس هو مستوى اللغة كلغة ، بل هو المستوى المتمثل فى الأدب أو الخطاب بشكل عام، حيث تُفرض علينا قيود أخرى - شديدة غالباً - على هيئة تقاليد وأعراف - تمنعنا

(1) Macksey, Richard & Donato, Eugemio (eds.); **The Languages of Criticism and the Science of Man. The Structuralist Controversy.** (The Johns Hopkins Press, London, 1970) . PP. 247 - 265 .

من استخدام اللغة بالحرية التى قد نريد . على أن هذا المستوى هو الذى تهتم به البنيوية؛ لأن ذلك المستوى هو النظام الذى لا يمكن لنا أن نكون فيه أكثر من «أحداث»؛ وذلك تمثل البنيوية طريقه فى التفكير تتعارض مع الفردية ، بل مع الإنسانية كذلك .

فالبنيوية تعطى للفعل الإنسانى الإرادى دوراً أقل فى تفسيراتها . وقد أنكرت البنيوية «الذات» الإنسانية ، إلى حد إنكارها وجود الكائنات البشرية إنكارًا تامًّا ، ورأت أن «الفرد» ليس أكثر من مجرد شكل غير مستقر ، قابل للاستبدال ، ضمن نظام لا روح فيه[1].

ومن هنا يمكن القول إن هناك أيديولوجية مشتركة بين البنيويين : تفكك الأنا وإنكارها ، وما تبدو عليه الذات - بمعناها التقليدى - من أنها فكرة «لاهوتية»! وتعالياً زائفاً . والبنيويون يعارضون المفرد والجمع ، ويفضلون استخراج مجرات كاملة من المعانى من عدد محدود من الظواهر ، بناءً على الفكرة القائلة إن هذه الظواهر تضم معنى واحدًا سائدًا .

وعلى الرغم من ذلك ، يزعم البنيويون جميعًا أن البنيوية ليست «مذهبًا »، بل هى «منهج بحث»، أى طريقة معينة يتناول بها الباحث المعطيات ، التى تنتمى إلى حقل معين ، بحيث تخضع هذه المعطيات للمعايير العقلية . فهذا مثلاً «جان بياجيه» يقول فى ختام كتابه عن «البنيوية» إنه لو دققنا النظر فى الاتجاهات الفكرية المتباينة التى نلتقى بها لدى البنيويين الكبار ، لوجدنا أنه ليس ثمة مذهب بنيوى واحد يجمع بينهم؛ لأن البنيوية التى ألّفت بينهم لا تكوّن مدرسة فلسفية بمعنى الكلمة . فكل ما يجمع بين البنيويين - من وجهة نظرهم ، ومن وجهة نظر المناصرين لهم - إنما هو ذلك المشروع العلمى الذى أرادوا تطبيقه على العلوم الإنسانية [2].

(١) تفاصيل ذلك فى : فؤاد زكريا : الجذور الفلسفية للبنائية . (الكويت ، جامعة الكويت ، حولية كلية الآداب ، العدد الأول ، ١٩٨٠).

(1) Macksey, Richard & Donato, Eugemio (eds.); Op. Cit. PP. 98 - 110 .

غير أن القول بأن للبنيوية رسالة علمية ، لأن النشاط الذى تقوم به يندرج تحت باب النظر أو الإبستمولوجيا ، أكثر مما يندرج تحت باب الفلسفة أو الأيديولوجيا ، إنما هو قول لا يضع بين أيدينا سوى نصف الحقيقة . والسبب فى ذلك أن البنيوية تنطوى بالفعل على منظور فكرىٌّ خاص يحمل فى طياته انقلاباً فلسفيًّا حقيقيًّا . فهذا المنظور الفكرى جعل من «الذات» مجرد «حامل» ترتكز عليه «البنية» ، كما أحال «التاريخ» إلى محض تعاقبٍ اعتباطى لبعض الصور أو الأشكال .

ويكفى للتدليل على ذلك أن صدور كتاب «فوكو» : «الألفاظ والأشياء» عام ١٩٦٦ ، وظهور كتاب «لاكان» بعده فى العام نفسه باسم «كتابات» ، قد تسببا فى إظهار «أيديولوجية» البنيوية بشكل لا يقبل الشك . فقد تأكد إنكار هذا الاتجاه لقدرة الإنسان على صنع تاريخه الخاص ، ورفض كل نزعة إنسانية . فالكائنات الاجتماعية عندهم تتجسد فى كائنات فيزيقية ، وتم إغفال نوايا ومقاصد هذه الكائنات من أجل الأغراض العلمية . ومن هنا جاء وصف البنيوية بأنها أعلنت «موت الإنسان» ، ويعنى هذا كله أن إعطاء البنيوية الصدارة أو الأولوية للنظر وللبحث عن لغة علمية صرفة ، لم يحل دون ظهورها بمظهر الموقف الفلسفى[1] ، وبالتالى فإن معارضة البنيوية للفلسفة صورة جديدة من صور التفلسف(*) .

---

(١) زكريا إبراهيم : مشكلة البنية (أو أضواء على البنيوية) . مرجع سابق ، ص ص ٣٢ ـ ٤٤ .

(*) جدير بالذكر أن كثيرًا من كتب علم الاجتماع باللغة العربية قد تحدثت عن «البنيوية» و«الوظيفية» على أنهما يمثلان اتجاهًا واحدًا ، على الرغم من الفروق التى أوضحها هذا الفصل بينهما ، وأنهما اتجاهان متمايزان، يختلفان فى بعض الأسس المهمة . وقد يرجع تفسير ذلك إلى اعتماد الاتجاهين على مفهوم البنية فى معظم تحليلاتهما . ومن هذه الكتب ما يلى :

ـ أحمد أبو زيد : البناء الاجتماعى ـ مدخل لدراسة المجتمع . الجزء الأول : المفهومات . (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥) .

ـ محمد عاطف غيث : علم الاجتماع . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧) .

ـ عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٤٤ ، أغسطس ١٩٨١) .

ـ على ليلة : البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع والأنثروبولوجيا : القضايا والمفاهيم . (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٨٢) . =

تعقيب عـــام :

هذه الأمثلة توضح مدى تأثير النسق الاستقرائى ـ الاستنباطى على مناهج البحث فى العلوم الإنسانية . والحجة المقدمة دائمًا هى أن العلوم الإنسانية أحدث من العلوم الطبيعية، ولم يكتمل نموها بعد ، لذلك عليها أن تتبنى الطرق والمناهج التى ثبتت فعاليتها وأثبتت قدرتها فى العلوم الطبيعية . ويرى البعض أنه ليس على الباحثين فى العلوم الإنسانية السعى وراء وضع نسق نظرى متكامل، بل عليهم التركيز على التجريب الميدانى الذى يتم فيه حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات .

وإذا كان العلم الوضعى ـ الذى عرض الفصل الحالى لأهم الاتجاهات الداعية إلى تطبيقه فى العلوم الإنسانية ـ رد فعل على إفلاس المعرفة اللاهوتية والميتافيزيقية ، فإنه يمكن اعتباره استجابة لظروف المجتمع الصناعى الناشىء فى أوروبا . فهذا المجتمع الصناعى الذى يتصف بمفاهيم وقيم جديدة كالتنافس ، والصراع الاجتماعى ، والانتماءات العقائدية والسياسية والاجتماعية المختلفة ، فقد رأى الوضعيون أن اكتشاف القوانين الحاكمة للعلاقات الاجتماعية يشير إلى أن الناس مستعدون لقبول الكثير من هذه القيم والمفاهيم . فعن طريق اكتشاف هذه القوانين يمكن حتى إقناع طبقة العمال ـ المعرضة أكثر من غيرها إلى استغلال النظام الصناعى ـ بقبول عمليات الضبط الاجتماعى[1].

وفى مجال التربية وعلم النفس كان أثر الوضعية ـ باتجاهاتها المختلفة ـ يتمثل فى أوضح صوره فى المدرسة السلوكية . فنجد فى هذا المجال من يرى أن نقطة البداية فى علم النفس هى الحواس ، وعليه ـ لكى يصير علمًا حقيقيًا ـ أن يتبع المنهج العلمى . والمنهج العلمى المقصود هنا هو ذلك المنهج المشتق من العلوم الطبيعية[2] .

= ـ عبد الباسط عبد المعطى ، عادل مختار الهوارى : فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٦).

(١) محمود الزوادى : «ملامح التحيز والموضوعية فى الفكر الاجتماعى الإنسانى الغربى والخلدونى » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيز ، مرجع سابق ، ص ٥٣١ .

(٢) يُراجع فى ذلك : محمد عماد الدين إسماعيل : **المنهج العلمى وتفسير السلوك** (الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ط٤ ، ١٩٨٩) خاصة الباب الأول ـ ص ص ٢١ ـ ٨١.

ويمكن تمييز دراسات «دوركايم» عن التعليم والتضامن والتنوع ، و«تالكوت بارسونز» عن التعليم ومتطلبات النسق الصناعى ، و«كنجز لى دافيز» و«ولبرت مور» عن التعليم كأداة لتخصيص وتوزيع الأدوار ، ونظرية التحديث ، ونظرية رأس المال البشرى، كأهم علامات بارزة فى الفكر التربوى المعاصر ، المتأثرة بالفكر الوضعى فى اتجاهاته المختلفة : الإمبريقية ، والوظيفية ، والبنيوية [1].

كما أن للبنيوية ـ بصفة خاصة ـ أثرها الواضح فى هذا المجال عن طريق «جان بياجيه»، و«جاك لاكان»[2]. وهناك أمثلة عديدة لتأثير البنيوية فى الأدب [3].

إن الوضعية والسلوكية نتيجة لظروف تاريخية متعددة ، تتلخص فى الصراع الذى اندلع بين الكنيسة ونظام الاستبداد الملكى من ناحية ، وبين الفلاسفة والعلماء من ناحية أخرى ، منذ القرن السابع عشر ، فى المجتمعات الأوروبية . وفى أى صراع بين فئات البشر ، لابد أن تلعب الأيديولوجا دورًا مهمًّا خاصة إذا كان الصراع يتضمن رغبة كل من الطرفين فى السيطرة على الآخر .

وعلى كلٍّ ، يمكن تلخيص المقولات التى تؤلف وجهة النظر السائدة ، والتى تنطلق منها ، وتدعو إليها ، الاتجاهات الوضعية فى العلوم الإنسانية فيما يلى :

١ ـ عقل الإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة المادية ، وهو قادر على تسجيل هذه الطبيعة وتلقيها بشكل محايد وموضوعى . ولكنه غير قادر على تجاوزها أو الاستقلال عنها .

---

(١) حمدى على أحمد : **مقدمة فى علم اجتماع التربية** . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥) . ص ص ١٢٧ ـ١٤٧ .

(٢) لمزيد من التفاصيل يُرجع إلى : زكريا إبراهيم : مشكلة البنية (أو أضواء على البنيوية) . مرجع سابق ، خاصةً الفصل الخامس ـ ص ص ١٧٢ ـ ٢٠٩ .

(١) يمكن الرجوع فى هذا الصدد إلى كلٍّ من :

ـ شوقى ضيف : البحث الأدبى ـ طبيعته ، مناهجه ، أصوله ، مصادره (القاهرة، دار المعارف ، ط٦ ، ١٩٧٢) ص ص ٨٥ ـ ٩٥ بصفة خاصة .

ـ سعد عبد الرحمن البازعى : « **ما وراء المنهج : تحيزات النقد الأدبى الغربى** » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز ، مرجع سابق ، ص ص ١٧٧ ـ ١٧٨ .

٢ ـ العقل الإنسانى قادر على تسجيل الجوانب العامة والمشتركة ، وهى تلك الجوانب الطبيعية المادية ، وهى وحدها التى تساعدهخ على التوصل إلى القانون العام .

٣ ـ الحقائق عقلية وحسية ، قابلة للمعرفة فى جميع جوانبها . والموجود هو المحسوس، وما وراء ذلك ليس من المعرفة العلمية فى شىء .

٤ ـ المجهول فى الطبيعة والإنسان أمر مؤقت ، ومن خلال تراكم المعلومات سيصبح هذا المجهول معلومًا ، وسيؤدى المعلوم المتزايد إلى التحكم الكامل والتنبؤ الدقيق .

٥ ـ العقل قادر على إعادة صياغة الإنسان وبيئته المادية والاجتماعية ، بما يتفق مع القوانين الطبيعية العامة التى أدركها الإنسان من خلال دراسته لعالَـمِ ا/ لطبيعة والأشياء .

٦ ـ وحدة العلوم ، فكل ما يتعلق بالإنسان يخضع بشكل مطلق لقوانين الضبط والقياس والتحكم والتفسير ، التى تستخدم فى دراسة الظواهر الطبيعية ، وتخضع الظواهر الإنسانية لإجراءات مناهج البحث نفسها فى العلوم التجريبية .

٧ ـ كلما تم تجريد الظواهر الإنسانية من خصوصيتها وارتفع مستوى التعميم، ازدادت «العلمية» . ومن هنا يجب الاستمرار فى تجريد تلك الظواهر من الجوانب الشاعرية والروحانية ، والتخلص من مفاهيم كالإرادة الحرة ، ونسبية المواقف الإنسانية والاجتماعية، وتشبعها بالمعانى الكامنة . . إلخ .

٨ ـ تفسير السلوك الإنسانى من خلال نماذج بسيطة ، أى استبعاد المركب وغير المتجانس والمختلف من الدراسة العلمية للإنسان ، حتى يمكن ردها إلى البسيط والمتجانس .

٩ ـ ضرورة تجرد الباحث فى العلوم الإنسانية من خصوصيته ومن التزاماته الأخلاقية، ومن عواطفه وانحيازاته ، ويحول عقله إلى «صفحة بيضاء» يسجل عليها الحقائق ويرصد الوقائع بحيادية كاملة، أى بسلبية تامة . ومن ثم تتحول الظاهرة ـ أية ظاهرة ـ إلى مجرد شىء .

١٠ ـ استخدام المصطلحات العامة الدقيقة الوصفية ـ الكمية ، والابتعاد عن الكلمات المجازية والتقريبية والقيمية والكيفية . ولكى يتم هذا لابد من مزيد من الاعتماد على القياس بأدواته المختلفة ، واستخدام النماذج الرياضية .

١١ ـ هدف العلم التوصل إلى شبكة من عبارات المعرفة اليقينية ، ترتبط سويًا بحتمية المنطق الاستنباطى المستمدة من عبارات بدهية قليلة، وأساسها عبارات الملاحظة المباشرة .

١٢ ـ على جميع العلوم أن تُقْصِر تأكيداتها على العبارات القائمة على الملاحظة ، وتنتمى إلى نسق من البديهات . وإذا لم تدخل العبارات التى تتحدث عن «القيم» و«العقل» و«المعنى» وما شابه ذلك داخل هذا النوع من العبارات ، فهى لا تدخل ضمن المعرفة الحقيقية ـ أى ضمن العلم .

وقد واجهت هذه النظرة ـ على الرغم من سيادتها وانتشارها بين الباحثين حتى الآن ـ عدة انتقادات لم تستطع بعد الرد عليها بتطوير نفسها بحيث تخرج من هذه الأزمات . وهذه الانتقادات ليست حديثة العهد ، بل ارتبطت بنشأة العلوم الإنسانية ذاتها . فمنذ منتصف القرن التاسع عشر ـ على الأقل ـ وهناك محاولات تمثل وجهة نظر مضادة للوضعية، وتتطور هذه المحاولات تقريبًا مع تطور وجهة نظر الوضعية . فالعلاقة بينهما علاقة جدلية ، ويحاول الفصل التالى توضيح تلك العلاقة من خلال تعرف وجهة نظر «ضد الوضعية» .

الفصل الثالث

الاتجاهات ضد الوضعية ومشكلة مناهج البحث في العلوم الإنسانية

تمهيد :

فى العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر لم يكن قد تقرر بعد أية مبادىء منهجية ، يمكن أن تستخدمها الدراسات الجديدة الناشئة للعالم الإنسانى. وقد أوضح الفصل السابق وجهة نظر الوضعية ، التى ترى أن على هذه الدراسات الجديدة استخدام مناهج البحث الطبيعية . وكان هذا العرض موجزًا إلى حد بعيد لأنها وجهة نظر منتشرة ومعروفة بين الباحثين فى مجال التربية . أما الفصل الحالى فيعرض لمحاولات مختلفة ، لم تحظَ بالانتشار والسيادة لظروف سنحاول توضيحها فى نهاية الدراسة. وعدم انتشار هذه الوجهة من النظر ضد الوضعية لا يقتصر على المهتمين بالتربية وحدهم، بل على مستوى العلوم الإنسانية فى العالم كله ، لذلك تجىء ضرورة إفساح المجال لعرضها عرضا مفصلاً إلى حد ما .

وتتخذ الاتجاهات ضد الوضعية أحد موقفين : إما اعتبار المداخل «الوضعية» غير دقيقة بمفردها لجمع وتحليل وتفسير البيانات ، أو ترى أن هذه المداخل غير ملائمة على الإطلاق لدراسة السلوك الإنسانى . وينادى أصحاب الموقف الأول باستخدام مناهج أخرى لتدعيم واستكمال المداخل الكمية «العلمية» فى حين ينادى أصحابُ الموقف الثانى بأن تحل المناهج الجديدة محل مناهج العلوم الطبيعية تمامًا . وعلى الرغم من وجود اختلافات كبيرة داخل هذه الاتجاهات حول طبيعة العالم الإنسانى ، وكيفية دراسته، فإنهم يتفقون على ضرورة بحث الخبرة الإنسانية فى تكاملها ، بما فيها القيم والمعنى بالإضافة إلى الإدراك الحسى .

ويبدو أن أول من قدّم تفرقة بين مناهج بحث خاصة للعلوم الطبيعية وأخرى للعلوم الإنسانية هو المؤرخ الألمانى «جوهان جوستاف درويزن»[1] (١٨٠٨ ـ ١٨٨٤) Johann Gustav Droysen . ففى عام ١٨٥٨ استخدم مصطلح erklüren (يعنى التفسير explanation) ليصف مناهج بحث العلوم الطبيعية، ومصطلح ver-stehen (ويعنى الفهم Understanding) ليصف مناهج بحث العلوم الإنسانية . ووفقًا لرؤية «درويزن» تفسر العلوم الطبيعية الظاهرات بالكشف عن القوانين الضرورية والتنبؤية، بينما على العلوم الإنسانية تقديم «فهم» للخبرة الإنسانية ، والفرق بين المدخلين هو فرق بين نوعين من المعرفة . فعلى سبيل المثال نستطيع عن طريق العلوم الطبيعية معرفة أن الحجر يسقط وفقًا لقانون الجاذبية ، بينما نستطيع عن طريق العلوم الإنسانية معرفة «معنى» نظرة عين ، أو إشارة يد ، كوسيلة من وسائل إقامة اتصال بين شخص وآخر.

ويمكن القول إن هذه الاتجاهات ضد الوضعية تقوم على فكرة «الفهم» هذه ، وهى الفكرة أو المبدأ المنهجى الذى أبرزه بشكل جلى «ماكس فيبر» (١٨٦٤ ـ ١٩٢٠) Max Weber الذى يرى أن هناك مستويين داخل الكائن البشرى : المستوى الحيوانى ، وهو مستوى ميكانيكى وبيولوجى . والمستوى العقلانى ، ويتمثل فى المعانى الذاتية . وعند فحص أو البحث فى الفعل الإنسانى، فإن المستوى الثانى هو موضوع البحث[2].

مفهوم «الفهم» عند «ماكس فيبر» :

يعتقد «فيبر» أن موضوع العلوم الإنسانية هو السلوك الموجَّه بشكل له معنى . وما يجب بحثه ودراسته هو «معنى» أفعال الإنسان . وتتضمن أفعال الإنسان تعبيرات

---

(١) عزمى إسلام : فى فلسفة العلوم الإنسانية . مرجع سابق ، ص ٢٥٠ .

(٢) يُرجع فى ذلك إلى :

ـ هـ . ب ريكمان : منهج جديد للدراسات الإنسانية ـ محاولة فلسفية . ترجمة : على عبد المعطى محمد ، محمد على محمد. (بيروت ، مكتبة مكاوى ، ١٩٧٩) . مقدمة الترجمة.

ـ محمد عبد الواحد حجازى : دائرة التعاطف الإنسانى . (الكويت ، شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣). الفصل الثانى .

نوعيًا عن الوصول إلى الوجود المجرد للأفعال ؛ فالإحساس العادى يقدم بيانات عن فعل ما باعتباره مجرد حدث أو واقعة فيزيائية(١) . ولكى نصل إلى معرفة أكثر لفعل ما ، يمكن إدخال إدراك الآخرين لهذا الفعل كتدعيم لتلك المعرفة .

فمثلاً عندما يرى شخص ما «وردة حمراء»، فإن الإدراك الحسى كفعل أو واقعة فيزيائية لهذه الوردة ، يعنى أنه قد وقعت على شبكية العين بقعة حمراء ، ذات طول معين من الموجات ، أما «معنى» هذا الحدث أو الواقعة الفيزيائية فيختلف عن هذا الإدراك الحسى ، الذى يختلف من شخص إلى آخر : فقد يراها شخص على أنها رمز لجمال الطبيعة ، وآخر يراها على أنها تعبير عما فى قلبه من حب جارف ، إلخ . فإذا كانت هذه القبعة الحمراء تصل إلى كل ناظريها على أنها مجرد بقعة حمراء ، فإن «معناها» يختلف ، وعن طريق تبادل هذه المعانى بين الأفراد ، يمكن الوصول إلى «معرفة» أكثر بهذه الواقعة الفيزيائية .

ومن هنا يمكن القول بأنه لا يوجد معنى الأفعال وجودًا مباشرًا أمام الإدراك الحسى العادى ، فالوعى بما يعنيه فعل معين أو حديث ما ، يتطلب نوعًا آخر من «الإدراك» يسمح بمعرفة المعنى. وهذا النوع الآخر من «الإدراك» يُسمى «الفهم» UN-DERSTANDING (وبالألمانية Verstehen) . فعالم الإنسان أساساً عالم معنى ، والمعنى يملأ الخبرة الإنسانية(٢).

والمشكلة هنا هى : كيف يستطيع الباحث الوصول إلى عالم المعنى ، وما الأدوات والمفاهيم التى يستخدمها لاستكشاف هذا العالم إذا تمكن من سبيل للوصول إليه؟

---

(1) Brown, Richard H.; Op. Cit. PP. 30 - 31 .

(٢)التفاصيل فى :

- Weber, Max; **The Interpretation of Social Reality** . Edited and with an introductory essay by : J. E. T. Eldridge. (Schocken Books, New York, 1980).
- Andreski, Stanislav (ed. and trans.); **Max Weber on Capitalism, Bureaucracy and Religion . A Selection of Tests.** (George Allen and Unwin, London, 1983).
- Wiley, Norbert (ed.); **The Max Weber Debate.** (Sage Publications, Newlury Park, Beverly Hills, London, 1987).

هناك استخدامان لمصطلح «الفهم» [1]: الفهم العام ، وذلك حين نقول مثلاً إننا «نفهم» ذلك الجانب من خبرة حياة شخص ما ، ذلك الجانب الذى يُظهره لنا بالإيماءات وتعبيرات الوجه ، ومن خلال ما يقوله أو يكتبه . وعملية الفهم هذه صورة عادية أو «طبيعية» ، أى ليست نتيجة تأمل . وهناك معنى «فنى» للفهم[*] يشير إلى طريقة البحث المقترحة للعلوم الإنسانية ، أى للوصول إلى عالم الخبرة بما يحمله من معانٍ .

هذان المعنيان للفهم يمكن التمييز بينهما ، ولكن لا يمكن وضع حد فاصل بينهما على الإطلاق . والمهم فى هذا الصدد أن الفهم (بالمعنى الفنى) يعنى شمول المعنى ، وهو يستعصى على التحليل المنطقى الخالص؛ لأنه ليس عملية استقرائية خالصة ، كما أنه ليس عملية عقلية استنباطية . بل هو عملية تجسّد كل قدرات العقل وهى تعمل معًا ، وهى تتضمن حركة ذهاب وعودة من الجزء إلى الكل ، ومن الكل إلى الجزء مرة أخرى . فليست هناك عناصر بسيطة تقوم بمثابة الأساس الذى يمكن اشتقاق الفهم (بالمعنى الفنى) منه ، وليست هناك نقاط بداية مطلقة .

والفهم (بالمعنى الفنى) كطريقة بحث فى العلوم الإنسانية يتطلب من الباحث أن يترجم ما يفهمه فهماً عاماً إلى بيانات يمكنه الاستفادة منها فى بحثه . ثم يستخلص الباحث مما يفهمه «تدفق المعنى»، وينتقل منه إلى صياغة مفاهيم يمكن تقديمها وعرضها ، وعليه أن يوصل ما يفهمه للآخرين .

وبهذين النوعين من الفهم ، قدّم «فيبر» خطوتين فى منهج بحث العلوم الإنسانية . فالفهم (من النوع الأول ـ الطبيعى) هو المقدمة الضرورية للتأويل (الفهم بالمعنى الثانى ـ الفنى) . فعلى الباحث فى رأى «فيبر» أن «يفهم» معنى الفعل أولاً لكى يستطيع بعد ذلك أن «يفسّر» أو «يأول» لماذا حدث . وبالإضافة إلى ذلك فعملية تأويل معنى

(1) Addis, Laird; Op. Cit. PP. 51 - 53 .

(*) تميز الكتابات الإنجليزية بين هذين المصطلحين : الفهم بالمعنى العادى ، والفهم بالمعنى الفنى عند «فيبر» باستخدام الحروف الكبيرة للدلالة على الأخير ، أى UNDERSTANDING فى مقابل الفهم بالمعنى العادى ، الذى يكتب باستخدام الحروف الصغيرة understanding .

الفعل الاجتماعى يجب أن يقوم بها الباحث فى العلوم الاجتماعية بطريقة تجعل هذه العملية تفى بمعايير الدقة والقابلية للتحقق منها فى الواقع ، وهى المعايير نفسها التى تحكم الباحث فى العلوم الطبيعية[(١)] .

ولكن كيف يعرف الباحث أنه قد فهم محتوى عقليًا معينًا فهمًا صحيحًا ولم يُسيىء تفسير المعنى ؟ وماذا يحدث إذا لاحظ باحثان الفعل نفسه أو قاما بقراءة نص واحد ، ولكنهما توصلا إلى تفسيرين مختلفين لمعنى هذا الفعل أو ذلك النص ؟

إذًا هناك حاجة لنظام معرفى أو طريقة لضبط عمليتى الفهم ، وبالتالى تحسينهما . وهناك يأتى تطور الاتجاهات التأويلية[(٢)] (ويأتى الحديث المفصّل عنها فى تضاعيف هذا الفصل) باعتباره تطورًا وتطويرًا لهذا النظام المعرفى ، أو تلك الطريقة المنهجية .

وفى مجال علم النفس نرى إسهامات فى هذه الاتجاهات ضد الوضعية تتمثل فى آراء «وليام فونت» (١٨٣٢ ـ ١٩٥٨) Wilhelm Wundt الذى يُعرف بأنه أبو علم النفس[(٣)]. وتُعتبر إقامة معهده لعلم النفس فى «ليبزج» عام ١٨٧٩ بداية علم النفس الشعبى أو العام يوضح كفاح العلوم الإنسانية لإقامة هذا النوع من النظم المعرفية ، التى أصبح عليها علم النفس فيما بعد .

ويرى «فونت» أن علم النفس يجب أن يكون دراسة علمية للخبرة المباشرة . وهذه الخبرة لايجب فهمها على أنها تفاعل الإحساسات البيولوجية مع العالم ، بل هى كيان نفسى يتفاعل مع البيئة . ويدرس علم النفس الخبرة كلها بشكل مباشر ، أى بما فيها من عناصر ذاتية كالإحساسات ، كما توجد فى الوعى ، وكما تنشأ من الحالة النفسية

(1) Gerth, H. H. & Hills C. Wright (eds. and trans.); **From Max Weber : Essays in Sociology.** (A Galaxy Book, New York, 1958). PP. 65 - 71 .

(2) Shils, Edward & Finch, Henry A. (eds. and trans.); **Max Weber on the Methodology of Social Sciences.** (The Press of Glencoe, Illinois, 1949).

(١) لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

- Severin, Frank T.; **Discovering Man in Psychology . A Humanistic Approach.** (McGraw - Hill Co., New York, 1973).

- Nevill, Dorothy D. (ed.); **Human Psychology. New Frontiers.** (Gardner Press Inc., New York, 1977).

للملاحظ . وفى مقابل مدخل الوضعيين ، يؤكد «فونت» على دور الاستبطان . والاستبطان بالنسبة له يشير إلى نشاط التواجد مع شىء ما وتكامل وخلق الخبرة الإدراكية . وهذا الفهم يناقض الفكرة القائلة بأن الإدراك أمر سلبى استقبالى، أو هو دور إعادة إنتاج الترابطات . ويعتقد «فونت» أننا نتحكم فى عقولنا ، أى أننا نمارس حرية عقلية نحلل بها ، ونركب ، ونوجّه انتباهنا إلى ما نريد ، على الرغم من المبادىء والقوانين الحاكمة لبعض عمليات المخ .

وكان «فونت» مهتماً اهتمامًا خاصًا بالعناصر الذاتية فى الخبرة . ويرى أن الخبرة الواعية والوقائع الفسيولوجية أمران مختلفان إلى درجة لا يمكن معها الربط بينهما ربطًا سببياً . فالخبرة عند «فونت» واقعة عقلية معقدة تنتج من تركيب عقلى للعناصر فى وحدة أعلى . وبتفتيت الخبرة إلى عناصر بسيطة ، تفقد الوحدة التى تخلقها المشاعر والإرادة . ويحدد «فونت» ثلاثة مجالات للبحث النفسى :

(١) الخبرة المباشرة : ويجب دراستها من خلال التجريب واستخدام الاستبطان الداخلى .

(٢) عمليات التفكير نفسها : ويجب دراستها عن طريق اللغويات النفسية غير التجريبية التى طورها «فونت» بتفاصيل كثيرة .

(٣) مجال المشاعر والعواطف وعمليات الإرادة : ويجب دراستها عن طريق فحص التطور التاريخى للأنواع البشرية .

وبالنسبة إلى دراسة الخبرة المباشرة ، يميز «فونت» بين «الملاحظة الذاتية» و«الاستبطان» . فقد أراد تجنب الصعوبات التى تنشأ من تقارير الذاكرة عن الخبرة ، لذلك حاول تقديم إجراء يتم فيه تقرير الفرد عن خبرته وملاحظاته فوراً بعد الاستبطان الأصلى ، دون السماح بوقت بينهما يمكن أن تتم فيه عملية التأمل والوعى الذاتى . كما قام بتكرار أو إعادة الاختبارات فى المعمل ، جامعاً تقارير متعددة عن الاستبطان الداخلى لحدث واحد ، وذلك لكى يقدِّم مصدراً يمكن الاعتماد عليه من البيانات لإقامة أوصاف للخبرة على هذه البيانات .

واعتقد «فونت» أن المدخل التجريبى كان قاصراً أمام الظاهرات العقلية التى هى استجابة مباشرة لتأثيرات فيزيقية . وكان المصطلح الذى أطلقه على هذا النوع من علم النفس هو «علم النفس الفسيولوجى» ، وكان ملائمًا فى هذا الوقت لأنه استعار مدخله من تخصصه الأصلى ، ألا وهو الفسيولوجيا . فالعمليات العقلية العليا لا يمكن الكشف عنها بطريقة الاستبطان العقلى ، فهناك حاجة إلى طريقة أخرى ، بالإضافة إلى الطرق التجريبية ، وهذه الطريقة هى دراسة منتجات الحياة العقلية ، أى «علم النفس العام» عند «فونت» ؛ فدراسة اللغة ، والأساطير ، والعادات ، تُقدِّم لنا مفاتيح لفهم العمليات العليا للعقل .

إن «فونت» لم يقبل موقف الوضعيين القائل بأن العلم يجب أن يقتصر على الاعتماد على البيانات التى تقدمها الحواس ، وتجنُّب كل الإضافات الذاتية والإسقاطات الشخصية . ومن هنا جاء دور «فونت» فى حركة ضد الوضعية ، على الرغم من أنه فى الغالب يُعدُّ من أنصار نموذج العلم الطبيعى .

وبعد استعراض هذه الإسهامات الأولى فى تحديد طبيعة العلوم الإنسانية وطبيعة المنهج الذى يجب استخدامه فيها ، تتعرض الدراسة الآن لتوضيح أهم الاتجاهات المتميزة فى هذا المجال .

١ ـ التأويلية :

على الرغم من أن مصطلح «التأويل» Hermenutics (Interpretation) تمت صياغته فى القرن السابع عشر ، فإن تاريخ تأويل النصوص يعود إلى أبعد من ذلك بكثير . وعلى أية حال فقد مرّت التأويلية بثلاث مراحل فى القرن العشرين . يمثل المرحلة الأولى «دلتاى» (١٨٣٣ ـ ١٩١١) Wilhelm Dilthey ومَنْ أخذ عنه مبدأ المشاركة الوجدانية ، الذى يعنى أن الباحث يضع نفسه موضع القائم بالفعل ليفهم معنى فعله . وترتكز المرحلة الثانية على أعمال «هيدجر» (١٨٨٩ ـ ١٩٧٦) Martin Heidegger و«جادامر» (١٩٠٠ ـ   ) Hans - George Gadamer. أما المرحلة الثالثة فتهدف إلى تجاوز موقف المرحلة الثانية ، من خلال طريقة تقدير المحاولات التأويلية المتعددة لظاهرة واحدة ، وتبنى هذا العمل كل من «إميليو بتى» (١٨٩٠ ـ

Emilio Betti (١٩٦٩، و«هيرش» E.D. Hersch ، و«بول ريكور» (١٩١٣ ـ   ) Paul Ricoueur . وهذه المراحل تقوم أساساً على فكرة «الفهم » عند «فيبر» ونقطة الارتكاز أساسية للتأويلية .

أ ـ المرحلة الأولى ـ دلتاى :

على الرغم من أن «وليام دلتاى» يُعتبر من المؤسسين الرئيسيين لحركة ضد الوضعية فى العلوم الإنسانية ، فإنه مع ذلك يتفق مع موقف الوضعية الذى يرى أن المعرفة الحقيقية فقط هى المعرفة العلمية الدقيقة ، ويعتقد أن مزاعم المعرفة التأميلية ، والحَدْسية، والشعرية ، والإيمانية ، ألغازٌ مملؤة بالتناقضات[1] . كما يعطى لتأكيد «مل» على الحاجة إلى أساس إمبريقى للمعرفة الحقيقية قيمة كبرى . واختلافه مع الوضعيين ليس حول اهتمامهم ببناء معرفة تخلو من المصادر التقليدية من الوحى والعقل الخالص ، بل حول قضية «أنسب» علم إمبريقى يلائم دراسة الظواهر الإنسانية ». وكان تقدير «دلتاى» الكبير لغنى وتنوع الحياة الإنسانية وراء فهمه لحدود النموذج التفسيرى المجرد للعلوم ، والذى يريد الوضعيون تطبيقه فى دراسة العالم الإنسانى .

ويجب النظر إلى منهج البحث الذى يقدمه «دلتاى» للعلوم الإنسانية من خلال سياق «فلسفة الحياة» عنده . ولا يمكن فهم الحياة ـ فى رأى «دلتاى» ـ على أنها آلة كما قال «هوبز» ، كما لا يكفى تفسيرها على أنها مجرد نسق عضوى حى مثله مثل أشكال الحياة الأخرى ، وذلك لأن الحياة الإنسانية أكثر من التغيرات الكيميائية العضوية والحركة الآلية . إن الحياة هى ما نخبره فى أنشطتنا وتأملاتنا خلال حياتنا ، ومن ثم لايمكن فهم الحياة باستخدام النموذج التفسيرى الذى يصنف الوقائع وفقًا لقوانين الطبيعة .

وبناءً على ما سبق ، لا يشمل موضوع بحوث العلوم الإنسانية آمال الأفراد ومخاوفهم وأفكارهم وأفعالهم فحسب ، بل يشمل أيضاً المؤسسات التى تنبثق من

(١) تفاصيل آراء «دلتاى» فى :

- Makhreel, Rudolf A.; **Dilthey. Philosopher of Huamn Studies** (Princeton University Press, New Jersey, 1975).

نشاط الحياة ، وهى بدورها تمثل جزءاً من السياق الذى يشكل خبرة الفرد . كما يجب أن تشمل موضوعات بحوث العلوم الإنسانية كذلك تعبيرات الحياة الإنسانية الأخرى، مثل : القوانين الحاكمة للإرادة ، والمعتقدات الدينية ، والفنون ، والأدب ، والفلسفة ، بل حتى العلوم التى تدرس الطبيعة غير الحية .

ولكن «دلتاى» يستبعد أمرين من موضوعات دراسات العلوم الإنسانية : الأمر الأول «التعالى» (بالمعنى الفلسفى ، أى transcendentalism) بأية صورة من صوره . فليست هناك معايير متعالية مطلقة للحقيقة يمكن اعتبارها أُسساً لليقين ، وذلك لأن دراسة الحياة نشاط يقوم به أفراد معينون ، يعيشون فى زمان معين ، ومكان محدد ، يحملون بداخلهم تراثًا ثقافيًّا ، وبنى معرفية ، ويتأثرون بالظروف المحيطة بهم ، وبالبيئة الاجتماعية التى يعيشون فى كنفها ، وبأبعاد مواقفهم التاريخية ، ومن ثم ، فكل معرفة تقدم الحياة الإنسانية عن طريق تأمل ذاتها معرفة مشبعة بالنسبية .

أما الأمر الثانى الذى يستبعده «دلتاى» من حسبانه ، فهو الرؤية الإمبريقية التى ترى أن «الخبرة» مجرد إحساسات وانطباعات ، مثلما نصف الحديقة بأنها بقع خضراء اللون . فمثل هذه الأوصاف للخبرة تجريد ونزع امتلاء الخبرة الذى يشكل حياتنا . ويتهم الوضعيين بأن لديهم «دوجما» ميتافيزيقية يصرون فيها على أن المعرفة يجب البحث عنها من خلال «الإحساس الخالص» ، وهذا المعتقد ذاته تجريد ناتج من اتجاه تحليلى معين أخذه الوضعيون منظوراً لهم لرؤية الحياة الإنسانية فى غناها .

يحدد «دلتاى» مهمة العلوم الإنسانية بأنها فحص خبرات الحياة فى كل من مظهريها الفردى والاجتماعى . فالخبرة منظمة ، وتقدم معنى ، وهى قابلة للفهم . ولأنها مملوءة بالفعل بالمعنى ، فعلى علماء العلوم الإنسانية أن يسعوا إلى توضيح هذا المعنى ، ثم تحديد المبادىء المنظمة للخبرة . ويطلق «دلتاى» على هذه المبادىء اسم «مقولات الحياة» Categories of Life. وهى العمليات التى تظهر بها الخبرة مترابطة وذات معنى . وهدف العلوم الإنسانية توضيح هذه العمليات ، وليس الحديث عن علاقات سببية . وهذا التوضيح يتم باستخدام نوع من العقل يختلف عن العقل الذى يُستخدم

لتحديد واكتشاف قوانين الطبيعة . ويسمى «دلتاى» هذا العقل بـ «العقل التاريخى» ليميز بينه وبين«العقل الخالص» الذى قدّمه «كانط» لدراسة الطبيعة .

وطريقة أو منهج «دلتاى» للكشف عن هذه العمليات يعتمد على التعميم الإمبريقى . فعندما يفحص الباحث الخبرة الحياتية نفسها ، فإنه يلاحظ الصور والعلاقات التى تشكل الطريقة التى تأخذ بها الخبرة معناها . ومن العمليات التى ناقشها «دلتاى» العلاقات بين الذات والعالم ، والسلطة ، والجزء والكل ، والوسائل والأهداف ، والنمو أو التطور .

وفضلاً عن ذلك . فإن مقولات الحياة هذه جزء من خبرة الباحث ذاته . فالباحث فى العلوم الإنسانية إنسان يتأثر ـ مثل غيره من البشر ـ بالظروف المحيطة به . ويرى «دلتاى» فى ذلك ميزة وليست عيباً يجب التغلب عليه ، ذلك لأن الباحث يعطى معنى لخبرته الخاصة من خلال العمليات التنظيمية ، أى مقولات الحياة . وبناءً على ذلك فهذه العمليات ليست مجردة مثل العلاقات الموجودة فى العالم الطبيعى ، بل هى مما يخبره الباحث ، وتمثل جزءاً من فهمه وتأويله وتفسيره للحياة ، أى إنها عمليات يستخدمها الباحث فى نشاطه ليصل إلى معرفة .

ويقدّم «دلتاى» ثلاثة شروط تجعل من الممكن فهم المعنى ، الذى يقصده الآخرون من تعبيرات الحياة فهماً صحيحاً :

١ ـ ألفة الباحث بالعمليات العقلية التى يتم من خلالها التعبير عن المعنى ونقله . ولأن الشخص العادى يحاول الاتصال بمعنى الآخرين ، فإنه يألف هذه العمليات بدرجة ما ، ولكن على الباحث فى العلوم الإنسانية أن يوسع من هذه الألفة من خلال دراسة علم النفس .

٢ ـ معرفة السياق المحدد الخاص الذى يتم التعبير فيه ؛ فالكلمة تُفهم من سياق الجملة ، والفعل يُفهم من سياق الموقف .

٣ ـ معرفة الأنساق الاجتماعية والثقافية التى تقدم المعنى لمعظم التعبيرات . فلفهم جملة ما ، نحتاج إلى فهم اللغة التى كُتبت أو قيلت بها ، ولفهم حركة من حركات الشطرنج ، نحتاج إلى فهم قواعده .

إن الباحث فى العلوم الإنسانية عند «دلتاى» يستخدم الفهم ، والفهم (بالمعنى الفنى) ، بالإضافة إلى طرق وأدوات المعرفة الأخرى . فبدايةً بالخبرة كما يراها أمامه ـ وهى تحمل فى طياتها معناها ـ يستخدم كل أدوات المعرفة المتاحة ليصف بأكبر دقة ممكنة أنماط التنظيم التى شكلت الخبرة ومعناها المحدد . وهذه الأدوات تشمل الملاحظة ، والاستدلال المنطقى ، والمقارنة ، والتصنيف ، والتجريد ، ووضع الفروض واختبارها ، والتحليلات الإحصائية . ولكن مع هذه المعلومات التى يحصل عليها الباحث باستخدام هذه الطرق أو الأدوات ، فإن عليه أيضًا أن يضع فى اعتباره المعلومات التى يقدمها لهم الفهم (بالمعنى الفنى). و«دلتاى» يرى أن الاعتماد المتبادل بين جميع أنواع المعلومات أمر مطلوب لفهم خبرة الحياة الغنية الـمُعاشة .

لقد استمر تأثير «دلتاى» فى بحثه عن منهج للعلوم السلوكية والاجتماعية حتى الآن. ويُعتبر «دلتاى» مثيرًا للجدل بين الوضعية وتيار ضد الوضعية ، أكثر من كونه مبتكرًا لنسق بحثى متماسك ومتكامل للعلوم الإنسانية . فقد أثار أمام المهتمين بمشكلة مناهج البحث فى العلوم الإنسانية قضية التكامل بين الأدوات والطرق ـ فى مقابل الموقف المتشدد للوضعية ـ كأفضل السبل لتطوير العلوم الإنسانية .

ب ـ المرحلة الثانية ـ هيدجر وجادامر (التأويل الفلسفى) :

بينما رأى «دلتاى» التأويل طريقة لتقديم الفهم الموضوعي لتعبيرات الحياة ، رأى «هيدجر» أن الفهم هو الشكل الأساسى للوجود الإنسانى ، فالفهم ليس طريقة نعرف بها العالم، بل هو ما نحن عليه. وليس التأويل طريقة يمكن أن يتعلمها الباحثون ويطبقونها على العالم الإنسانى، كما لا يهتم «هيدجر» بموضوع أفضلية تأويل على آخر لظاهرة واحدة . ومن ثَمَّ فالتأويل عنده ليس أداة للمعرفة ، بل هو طريقة وجود الكائنات البشرية .

ووفقاً لـ «هيدجر» ليست الحقيقة شيئاً يمكن أن نكوّنه باستخدام طرق تفترض وضع مسافة بيننا وبين ما نريد معرفته ، وذلك بحجة «الموضوعية» التى لا تتأثر بوجهة نظر الشخص أو تنحرف وفقاً لأهوائه ، فالحقيقة توجد فى ارتباطنا بالعالم . ومن وجهة نظره أن محاولات «دلتاى» و«هوسرل» لإيجاد طرق تضمن حقيقة ، لا تتدخل فيها

رغبات الإنسان ووجهات نظره محاولات عقيمة . ويدين أية محاولات لإبعاد الذات عن موضوع البحث ؛ بحجة أن ذلك يؤدى إلى معرفة أفضل بموضوع البحث . فنحن نعرف من خلال التفاعل والارتباط ، وتبعاً لذلك فإن مهمة التأويل ليست تطوير القوانين أو القواعد الملائمة التى يمكن أن تؤدى إلى وصف دقيق ، بل مهمته الوحيدة هى استكشاف كيف يحدث الفهم .

وفى عام ١٩٦٠ نشر «هانز - جورج جادامر» كتاباً بعنوان «الحقيقة والطريقة» يوسع فيه ويطبق المفاهيم الأساسية ، التى قدّمها «هيدجر» فيما يتعلق بالشروط التاريخية والتفاعلية للفهم الإنسانى(١) . ويتفق «جادامر» مع «هيدجر» على أن البحث عن المعرفة الذى لا يرتبط بالثقافة أو السياق ، بحث يضل سواء السبيل . ويرى أننا لا نستطيع أن نهرب من الخاصية التاريخية لفهمنا الخاص للنصوص والقوانين ، وغير ذلك من موضوعات الدراسات التأويلية . ولا نستطيع أن ندخل إلى الموضوعات دون قيم معينة ، وفى سياق معين ، كما تزعم طرق العلم «الموضوعى» . وبدلاً من ذلك نريد أن نعرف ما المفيد ، وكيف نتصرف فى موقف معين ، وكيف يتلاءم ما نتعلمه مع ما نفهمه بالفعل .

لم يكن اهتمام «جادامر» تقديم منهج للبحث فى العلوم الإنسانية على غرار ما أراد «دلتاى» ، بل أراد توضيح الشروط التى يحدث الفهم بالفعل وفقاً لها . فالفهم يتطور داخل سياق من تراث المجتمع الذى ننتمى إليه ، وعند وقوفنا على هذا التراث من خلال التفاعل مع تراث آخر ، فإننا نكون قادرين على التغلب على محدودية فهمنا ، ونستطيع إيجاد فئات جديدة من المعرفة .

جـ- المرحلة الثالثة : «بتى» ، و«هيرش» ، و«ريكور» :

هاجم «بتى» و«هيرش» فكرة التأويل الفلسفى بأسرها هجوما عنيفًا (٢). وقد رأيا أن

(1) Gadamer, Hans - George; **Truth and Method.** (Continuum, New York, 1975).

(٢)تفاصيل هذه المرحلة :

- Madison, G. B.; **The Hermeneutics of Postmodernity. Figures and Themes.** (Indiana University Press, USA, 1989). PP. 25 - 39 & PP. 155 - 177 .
- Ormiston, Gayle L. & Schrrift, Alan D. (eds.); **The Hermeneutic Tradition. From Ast to Ricoueur.** (State Uni 1990) . PP. 213 - 244 & PP. 298 - 334 .

«الموضوعية» ممكنة ، وأعادا التأكيد على أن دراسة التاريخ والتعبير الإنسانى يمكن تركهما وراء منظور الباحث .

ففى بداية الخمسينيات عمل «بتى» على جمع الأعمال الخاصة بالتأويل ، وأراد أن يجعله صورة «شرعية» لاكتساب المعرفة فى ضوء تحفظات الوضعية المنطقية . ويرى أن الفرق الحاسم بين المعرفة التأويلية للتعبيرات والأشكال الأخرى من المعرفة هو أن الموضوع يتكون من حقائق موضوعية للعقل ، ومهمة القائم بالتأويل إدراك أو إعادة بناء الأفكار والرسائل والنوايا التى يحملها الموضوع . فموضوع النص مثلاً بمثابة دعوة أو نداء للملاحظ لكى يفهمه . وتكون استجابة هذا النداء إعادة تركيب المعنى ، بمساعدة فئات أفكارنا ، وبتجميع الأجزاء المختلفة من الأدلة سويًا . والهدف من ذلك إعادة بناء المعنى الذى كان يقصده المؤلف ، أو القائم بأى فعل .

كما يعتقد «بتى» أن الفهم عملية جدلية بين ذاتين : القارىء والكاتب ، وهذه العملية هى التى يمكن أن تؤدى بنا إلى تأويل موضوعى . ويمثل هذا التأويل أساس منهج البحث فى العلوم الإنسانية .

أما «هيرش» فى كتابه «المصداقية فى التأويل» الصادر عام ١٩٦٧ ، فقد استجاب إلى التحفظات المثارة حول التأويل الفلسفى بتأكيده على أن التأويل يقدم بالفعل معرفة «معيارية» . وأوضح «هيرش» أن «المصداقية» تختلف عن «اليقين» . ويعتقد أن الهدف العلمى للمعرفة العلمية يجب أن يكون الاتفاق على أن الحقيقة يمكن الوصول إليها ، وليس التخلص من الشك وتأكيد « اليقين » . فيقول : « إن الحقيقة القائلة إن اليقين لايمكن الوصول إليه حد أو قيد ينطبق على التأويل مثلما ينطبق على غيره من مناهج[1]. فليس هناك صيغة محكمة للأساليب الصحيحة التى تؤدى إلى تأكيد أن ما وصل إليه شخص ما هو أفضل تأويل ممكن .

فعملية التأويل بالنسبة إلى «هيرش» وسيلة عقلانية للوصول إلى نتائج فى غياب شىء مؤكد تمت الخبرة به بشكل مباشر . وعندما يبدأ الباحث فى مشروع التأويل،

(١) نقلاً عن : كارل بوبر : عقم المذهب التاريخى ـ دراسة فى مناهج العلوم الاجتماعية . ترجمة عبد الحميد صبره . (الإسكندرية ، منشأة المعارف ، ١٩٥٩) ص ٤٥ .

يأتى أول تخمين لمعنى النص . وبناءً على الدليل المتاح يكون هذا التخمين على قدر ضئيل من احتمال كونه صحيحاً . وبجمع مزيد من الأدلة تأتى تخمينات جديدة ، وكل تخمين تال يكون أعلى احتمالاً من حيث الصحة . ويقدم «هيرش» ثلاثة محكات للحكم على مصداقية أى تخمين : ضيق الفئة ، وعدد أعضائها ، وتكرار السمة بين هؤلاء الأعضاء . ففئة النص يمكن تضييقها بتحديد المؤلف ، وتاريخ النص ، والتراث، إلخ . فأمام القائم بالتأويل فُرص أفضل لفهم معنى النص إذا عرف مَنْ كتبه، ومتى ، وأية معلومات أخرى متاحة. ومن ثم يمكن الحكم على التأويلات وفقاً لأيها يضع فى اعتباره المعلومات المتاحة بدقة أكبر ، وأكثر التأويلات احتمالاً من حيث الصحة أو الصدق هو الذى يحمل دعماً كبيراً من الأدلة المتاحة [1].

وقام «بول ريكور» بتلخيص إجراءات «هيرش» للمصداقية ، فيقول :

أتفق مع «هيرش» على أن إجراءات المصداقية أقرب إلى منطق الاحتمال من منطق التحقق الإمبريقى . فلبيان أن تأويلاً ما أكثر احتمالاً على ضوء ما نعرفه شىء يختلف عن بيان أن النتيجة حقيقية . ولذلك ليست «المصداقية» هى «التحقق» . إنها نظام جدلى يمكن مقارنته بالإجراءات القانونية المستخدمة فى التأويل القانونى ، أى منطق عدم اليقين والاحتمالية الكيفية[2].

ويُعتبر «بول ريكور» من أهم الكُتّاب المعاصرين الذين يعتبرون التأويل منهج البحث المناسب للعلوم الإنسانية . وقد اعتمد فى أعماله على الفينومينولوجيا ، والتحليل النفسى ، والبنيوية ، ولغويات «سوسير» ، والتأويلية، وذلك كله لكى يقيم منهجاً للبحث لدراسة الظواهر الإنسانية . ولم ينته إلى التوفيقية ، بل انتهى إلى موقف محدد متسق يلبى المتطلبات الخاصة للعلوم الإنسانية[3].

(1) Glynn, S. (ed.); Op. Cit.

٢) نقلاً عن: بول موى : المنطق وفلسفة العلوم . ترجمة : فؤاد زكريا . (القاهرة ، دار نهضة مصر ، د.ت) ص ١٢٠ .

(3) Miller, Richard W.; **Fact and Method. Explanation, Confirmation and Reality in the Natural and Social Sciences.** (Princeton University Press, New Jersey, 1987).

إن التأويل ـ فى المرحلة المعاصرة ـ كمنهج بحث للعلوم الإنسانية يضع فى حسبانه وحدة الإرادة والجسم ، أو الحرية والجبرية ، التى تعطى للفعل معنى . وهو منهج يدنو من علوم اللغويات أكثر من اقترابه من العلوم التى تدرس ظاهرات غير إنسانية[1].

٢ ـ التفاعلية الرمزية :

لا ترفض التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism محاولة البحث عن علاقات سببية داخل علم الاجتماع ، بل ترى أن هذه المحاولة جزء مهم من عمل علماء الاجتماع ، ولكنها لا تعتقد أن البيانات الإحصائية الكمية تقدِّم رؤية كافية للسلوك الإنسانى . فالسلوك الإنسانى عند هذا الاتجاه محكوم إلى حدٍّ بعيد بالعمليات الداخلية التى يُفسر بها الإنسان العالم من حوله ، وتعطى معنى لحياته .

وجذور هذه المحاولة النظرية المنهجية تقع فى أعمال كل من : «تشارلز هورتون كولى» Charles Horton Cooley (١٨٦٤ ـ ١٩٢٩) ، و«جورج هربرت ميد» (١٨٦٣ ـ ١٩٣١) George Herbert Mead ، و«وليم توماس» William I. Thomas ، و«هربرت بلومر» (١٩٠٠ ـ   ) Herbert Blumer و «إفرت هوس» Everett Hughes[2].

ويرى «ميد» ـ أهم ممثلى هذا الاتجاه ـ أن الفكر والخبرة والسلوك الإنسانى نتاج المجتمع . وتعود طبيعتها إلى حقيقة أن الكائنات البشرية تتفاعل سوياً عن طريق الرموز ، وأهم وعاء لهذه الرموز هو اللغة . ولا يشير الرمز إلى شيء أو موضوع أو حدث ، بل يحدده بطريقة معينة ، كما يحدد الاستجابة له . فمثلاً الرمز «مقعد» لايمثل فئة الأشياء ويحددها على أنها متشابهة وحسب ، بل يشير أيضاً إلى فعل ، وهو هنا فعل «الجلوس» . ومن ثم تقدِّم الرموز المعانى التى يتفاعل بها

---

(1) Dilthey, Wilhelm; **Introduction to the Human Sciences. An Attempt to Lay a Foundation of the Study of Societies and History.** Translated by: Ramon J. Betanzos. (Wayne State University Press, Detroit, 1988).

(2) Haralambos, Micheal & Holborn, Martin; **Sociology : Themes and Perspectives.** (Harper Collins Publishers, London, 3rd Ed., 1991). PP. 789 - 806 .

الإنسان مع الطبيعة ومع المجتمع تفاعلاً ذا معنى . أى أن الرموز من صنع الإنسان ولا تشير إلى طبيعة الأشياء أو الأحداث ، بل إلى طريقة إدراك الإنسان لها[1].

والتفاعل الرمزى بهذا الشكل أمر ضرورى ؛ لأن ليس للإنسان غرائز فطرية تحدد سلوكه أو توجهه . فالإنسان ليس آلة تستجيب بشكل تلقائى إلى مثيرات معينة . ولكى يحيا الإنسان لابد له أن يشيد ويعيش داخل عالم من المعانى .

كما يرى «ميد» أن الحياة الاجتماعية لايمكن أن تستمر إلاّ إذا شارك أعضاء المجتمع فى معانى الرموز المتداولة بينهم ، وإذا لم يتحقق ذلك ، فإن الاتصال بينهم ـ الاتصال المتصف بالمعنى ـ لن يكون ممكنًا ؛ فالرموز المشتركة تقدّم الوسائل التى يمكن بها للتفاعل الإنسانى أن يتم . ومن أجل استمرار التفاعل ، يفسرّ كل طرف من أطراف التفاعل معانى ومقاصد الأطراف الأخرى ، وذلك لا يتم إلا بوجود الرموز المشتركة . وهذا يتم عمليًا بالعملية التى يسميها «ميد» : «وضع الفرد نفسه مكان الآخر» .

ومن خلال هذه العملية يتم تطوير مفهوم الفرد عن ذاته ، إذ إنه يعيد النظر إلى ذاته من الخارج . ويرى «ميد» أن فكرة الذات لا يمكن أن تتطور، إلا إذا استطاع المرء أن يخرج عن نفسه بحيث يصبح موضوعًا لها . ولكى يتحقق ذلك ، على المرء أن يلاحظ نفسه من خلال وجهة نظر الآخرين .

ثم يميز «ميد» بين جانبين للذات : الذات بوصفها مفعولاً به ، وهى هنا ما يحدده المرء لها على أن له دوراً اجتماعياً معيناً . فمثلاً قد يرى الفرد نفسه على أنه «أب صالح» ، أو «طالب مجتهد» . وهناك الذات بوصفها فاعلاً ـ ويمكن تسميتها بمفهوم الذات ـ وهى هنا تتمثل فى رأى الفرد عن نفسه ككل . فالذات من هذا الاعتبار تتشكل من خلال تفاعلات الآخرين مع الفرد ، ومن خلال الأسلوب أو الطريقة التى يفسر بها الفرد هذه التفاعلات ، ومن ثم تمارس الذات تأثيرها على سلوك الفرد . فإذا رأى شخص ما نفسه على أنه جبان وفقاً لمفهوم الذات هذا ، فإنه من غير المرجح أن يسلك

---

(١) محمد على محمد : «التفاعلية الرمزية فى علم الاجتماع المعاصر» . فى : محمد عاطف غيث وآخرون : مجالات علم الاجتماع المعاصر . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٢) .

سلوكًا شجاعًا فى مواقف خطرة . ومعنى هذا كله أن الذات لا تولد مع الإنسان ، بل يكتسبها .

كما أن الإنسان عند «ميد» يخلق بيئته الاجتماعية ، وتقوم هذه البيئة بتشكيله فى الوقت ذاته . فالفرد يبدأ بالفعل ، وفى الوقت ذاته يتأثر باتجاهات وتوقعات الآخرين باعتبارها موجهة نحو الآخر بصفة عامة . فلا يمكن النظر إلى الفرد أو المجتمع بشكل منفصل ، فالفرد لايمكن أن يكون إنساناً إلا من خلال سياق اجتماعى . وفى هذا السياق الاجتماعى يبدأ فى تكوين معنى ذاته ، وهذا المعنى مطلب أساسى للتفكير . كما يتعلم الفرد القيام بالأدوار الاجتماعية من الآخرين . وهذا التعلم ضرورى لنمو الذات من جهة ، ولتحقيق التعاون مع الآخرين من جهة أخرى . وبدون التواصل عن طريق الرموز ذات المعانى المشتركة ، لا تكون هذه العمليات ممكنة . ومن ثم يعيش البشر فى عالم من الرموز تعطى للحياة معنى ودلالة ، وتمثل أساس التفاعل الإنسانى .

وقد قام تلميذ «ميد» ـ «بلومر» ـ بتطوير أفكار أستاذه تطويراً نسقيًّا ؛ فيرى أن التفاعلية الرمزية تقوم على ثلاث مقدمات أساسية(١) :

المقدمة الأولى : أن الإنسان يتجه بفعله نحو الأشياء ونحو الآخرين على أساس المعانى التى لديه عن هذه الأشياء وهؤلاء الآخرين . وهذا يعنى أن الإنسان لا يستجيب ببساطة للمثيرات ، أو يعمل وفقاً «لوصفات» ثقافية خارجية ، فالمعنى هو الذى يحدد الفعل .

المقدمة الثانية : المعانى منتجات اجتماعية تبزغ أثناء التفاعل . فمعنى الشىء عند شخص ما ينمو من خلال طرق الآخرين فى التفاعل مع هذا الشخص فيما يتعلق بهذا الشىء . فالإنسان يتعلم «كيف يرى العالم» من الآخرين .

المقدمة الثالثة : القائم بالفعل الاجتماعى هو الذى يُضفى المعنى على المواقف ، وعلى الآخرين ، وعلى الأشياء ، وعلى نفسه ، من خلال عملية التفاعل .

---

(١) لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

- Meltzer, B. et. al.; **Symbolic Interactionism : Genesis, Varietes and Criticism.** (Routledge and Kegan Paul, London, 1975).

ويقر «بلومر» بأن التفاعل الاجتماعي - إلى حد ما - بنية وننظامًا . ويرى أنه فى معظم المواقف التى يتفاعل فيها الناس مع بعضهم البعض ، يكون لديهم فهم ثابت عن كيفية التصرف والسلوك ، وكيف سيسلك ويتصرف الآخرون . غير أن هذه المعرفة تقدِّم خطوطاً مرشدة للسلوك وحسب ؛ أى إنها لا تقدِّم وصفة جاهزة أو مفصلة للسلوك الذى يمكن اتباعه بشكل آلى فى كل موقف . وداخل هذه الخطوط المرشدة هناك مجال كبير للمبادأة ، والتدخل ، والضبط المتبادل ، والتفسير . وعلى هذا المنوال نفسه يدرك «بلومر» وجود المؤسسات الاجتماعية ، ويعترف بأنها تُحد من السلوك الإنسانى الفردى ، ولكن حتى فى المواقف التى فيها قواعد صارمة ، هناك مجال للتجديد والابتكار .

ولعملية التفاعل الرمزى خطوتان محددتان : الأولى يحدد فيها الفاعل لنفسه الأشياء التى يوجه فعله نحوها ، فهو مضطر إلى أن يوضح لنفسه الأشياء التى لها معنى . أما الخطوة الثانية فهى تقوم على عملية الاتصال مع نفسه ، وبها يصبح التفسير موضوعاً للتعامل مع المعانى . فالفاعل يختار المعانى ، ويراجعها ، ويرجىء الحكم عليها ، ويعيد تشكيلها ، ويترجمها . ويتم كل ذلك فى ضوء الموقف الذى يجد الفاعل نفسه فيه ، واتجاه فعله .

وعملية التفسير هذه تقوم كمرحلة وسط بين المعانى أو الاستعداد للفعل بطريقة محددة ، وبين الفعل نفسه ، فهى عملية دينامية . فتفسير شخص ما لشىء ما يعتمد دائماً على المعانى المتاحة ، وعلى كيفية رؤيته لحجم الموقف .

ومن وجهة نظر التفاعلية الرمزية ، تتكون أية مؤسسة أو ثقافة أو جماعة من فاعلين منخرطين فى عملية دائمة من تفسير وتأويل العالم الذين يعيشون فيه . وعلى الرغم من أن الإنسان قد يعمل داخل إطار مؤسسة معينة ، أو ثقافة محددة ، أو مجموعة خاصة ، فإن تأويلاته وتعريفاته للموقف هى التى تحدد الفعل ، وليست المعايير أو القيم أو الأدوار أو الأهداف .

وترى التفاعلية الرمزية أن على الباحث فى العلوم الإنسانية الغوص فى مجال الحياة المراد بحثه . وبدلاً من محاولة صب البيانات فى مقولات أو فئات سابقة التحديد ،

عليه محاولة فهم وجهة نظر الفاعل للواقع الاجتماعى . وتتضمن هذه العملية الشعور «بجوانية» خبرة الفاعل . ولأن الأفعال توجهها معانى الفاعل ، فعلى الباحث أن يأخذ دور القائم بالفعل الذى يريد دراسة سلوكه [1].

ولا تقدّم التفاعلية الرمزية أية إجراءات بسيطة لكيفية القيام بهذه البحوث ، فهذا «بلومر» يقول إن البحث فى العلوم الإنسانية عمل صعب يتطلب نمطاً عالياً من سبر الأغوار الحذر والأمين ، وتخيلاً خلاقاً ومنظماً فى الوقت نفسه ، والاعتماد على عديد من المصادر ، والتمتع بالمرونة ، وتأمل ما يصل إليه الباحث من نتائج ، والاستعداد الدائم لاختبار وإعادة التفكير فى وجهات نظره ورؤياه للمجال[2] .

غير أن التفاعلية الرمزية تُتّهم بأن حديثها عن التفاعل الإنسانى يبدو أنه تفاعل يتم فى فراغ . فقد ركزت على التفاعل داخل الجماعات الصغيرة ، وبين الأفراد وجهاً لوجه، فى مقابل اهتمام قليل بالموقف التاريخى أو الاجتماعى العام . فقد كان تركيزهم على مواقف معينة ، ومواجهات محددة ، مع إشارات طفيفة إلى الإطار العام الذى تقع فيه هذه المواقف والمواجهات .

وبينما تقدّم التفاعلية الرمزية تصحيحًا لتطرف الحتمية الاجتماعية، فإن انتقادات كثيرة ترى أنها ذهبت فى تصحيحها إلى الطرف المقابل . وعلى الرغم من ادعائها بأن الفعل لا تحدده المعايير البنيوية، فإنها تعترف بوجود مثل تلك المعايير ، ولكنها تنظر إليها باعتبارها موجودة وحسب ، دون توضيح أصلها . فالتفاعلية لا توضح لماذا يختار الناس ـ بشكل شبه ثابت ـ هذا السلوك بهذا الشكل فى ذلك الموقف ، بدلاً من أى سلوك آخر متاح وممكن . بعبارة أخرى ، تفشل التفاعلية فى بيان كيف ينشأ السلوك المعيارى القياسى ، ولماذا يسلك أعضاء المجتمع وفقاً للمعايير الاجتماعية المتعارف عليها[3] .

---

(1) lazarsfeld, Paul F.; **on Social Research and its Language** . Edited and with an intor. by : Raymond Boudon. (The University of Chicago Press, Chicago, 1993). P. 199.

(2) Ibid.

(3) Haralambos, Micheal & Holborn, Martin; Op. Cit. PP. 14 - 17 .

ومن جهة أخرى يرى البعض أن التفاعلية الرمزية لا تقدِّم تفسيراً لمصدر المعانى التى يعطونها كل تلك الأهمية ، فالمعانى لا تتولد تلقائيًا فى مواقف التفاعل ، بل تتولد - من وجهة نظر المعارضين للتفاعلية - من خلال البنية الاجتماعية . فيرى الماركسيون - مثلاً - أن المعانى التى لها عملها فى مواقف التفاعل وجهاً لوجه هى إلى حدٍّ كبير نتاج علاقات الطبقات . ومن هذه الوجهة من النظر فشلت التفاعلية فى تفسير أكثر الأمور دلالة بالنسبة لهذه المعانى ، ألا وهو مصدرها أو أصلها .

ولأن التفاعلية فرع أمريكى خالص فى عالم الاجتماع ، فإن ذلك يفسر إلى حد ما لماذا كانت نتائجها قصيرة الأمد ، فهى انعكاس للمُثل الثقافية للمجتمع الأمريكى ، لذلك نراها تؤكد على الحرية والفردية . كما قد يُفسر هذا لماذا لا تجد التفاعلية الرمزية فى أوروبا دعماً ومناصرةً لها [1].

٣- الفينومينولوجيا(*) :

تختلف الفينومينولوجيا Phenomenology مع التفاعلية الرمزية فى إمكانية تقديم تفسيرات سببية للسلوك الإنسانى . فالفينومينولوجيا ترفض هذه الإمكانية رفضا تامًّا ، ولا تعتقد أن هناك إمكانية لقياس وتصنيف العالم الإنسانى قياساً أو تصنيفاً موضوعيًّا . فالإنسان عند أصحاب هذا الاتجاه يشعر بالعالم عندما يُضفى عليه المعانى والتصنيفات ، وهذه وتلك هى ما تشكل الواقع الاجتماعى ، وليس هناك وراء هذه المعانى الذاتية واقع آخر .

والفينومينولوجيا تعنى المنهج الفلسفى الوصفى ، الذى يهدف إلى إدراك الماهيات فى الشعور ووضع الأسس العامة له . فهى صياغة لبناء فلسفى متكامل وقائم بذاته ، تنهض عليه كل ميادين المعرفة . فشعور الباحث هو الحكم النهائى لرؤية العالم ودراسة

(1) Lazarsfeld, Paul F.; Op. Cit. P. 200 .

(*) لكلمة «الفينومينولوجيا» (الظاهريات) فى الفلسفة تاريخ طويل . استخدمها الفيلسوف الألمانى «كنت» فى بعض الأحيان لتعنى دراسة الظواهر فى مقابل الأشياء فى ذاتها . كما استخدم «هيجل» هذه الكلمة فى كتابه الشهير «ظاهريات الروح» . وفى آونة أحدث أصبحت كلمة «الفينومينولوجيا» تدل عادة على الفلسفة (أو المنهج الفلسفى إن شئنا الدقة) التى طورها «هوسرل» .

ظواهره ، والنظرية التى يضعها الباحث ما هى إلا تجميع نظريات الأفراد عن هذا العالم ، والتى كونها هؤلاء الأفراد من خلال عمليات التفاعل الاجتماعى[١] .

والفينومينولوجيا منهج للبحث عن البنى الجوهرية للوعى . ويقوم على الفهم الحدسى لجوهر الظاهرة[٢] . ويرى «إدموند هوسرل» (١٨٥٩ ـ ١٩٣٨)Edmund Husserl ـ مؤسس هذا الاتجاه ـ أن ما نخبره هو نتيجة عملية بنائية داخل الوعى . فجوهر الخبرة موجود فى تيار وعى كل فرد ، يعطى للخبرة شكلها ، ولكنه عادة جوهر «كامن» أو «غير محدد» فى «أداء الفرد» . وبتأمل الخبرات ذاتها بطريقة منهجية معينة ، نستطيع إلقاء الضوء على ما كان من قبل غير واضح أو محدد[٣].

والتأمل الفينومينولوجى لا يؤدى إلى عبارات أو تعميمات واقعية مشتقة من خبرات معينة ، إنما يؤدى إلى أوصاف جوهر الخبرة ، أو العنصر الثابت فيها . ويُفهم هذا الجوهر بالحدس أو الرؤية ، بعد تطبيق طرق تمكننا من رؤيته [٤]. وتتضمن تلك الطريقة الخطوات التى حددها «هوسرل» ، وتشكل المنهج الفينومينولوجى الذى أراد به تأسيس العلوم الإنسانية [٥]، وهى :

(1) Thomason, Burke C.; **Making Sense of Reification. Alfred Schutz and Constructionist Theory.** (Macmillan Press, Ltd., London, 1982) . PP. 162 - 169.

(2) Ayer, A. J.; **Philosophy in the Twentieth Century.** (Weidenfeld and Niclson, London, 1982). PP. 214 - 233 .

(٣) نازلى إسماعيل حسين : المدخل إلى الظاهريات ـ إدموند هوسرل وتأملات ديكارتية . (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٠).

(4) Lujipen, W. A & Koren, H.J.; **A First Introduction to Existential Phenomenology.** (Duquesne University Press, USA, 1969).

(٥) لمزيد من التفاصيل عن هذه الخطوات يمكن الرجوع إلى :

ـ يحيى هويدى : أضواء على الفلسفة المعاصرة . (القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٥٨). ص ص ١١٩ ـ ١٢٣ .

- Smart, Barry; **Sociology, Phenomenology and Marxian Analysis. A Critical Discussion of the Theory and Practice of a Science of Society.** (Routledge and Kegan Paul, London, 1976).

- Kockelmans, Joseph J.; Op. Cit. PP. 166 - 168.

١ـ اختيار الأمثلة :

يرى «هوسرل» أن المنهج الفينومينولوجى يبدأ من اختيار الأمثلة اختياراً دقيقاً . وفى العادة يتم اختيار الأمثلة الواعدة بإثبات نظرية أو فرض معين ، أى تلك التى تمثل البنى الأساسية بأقصى توضيح . لهذا يجب الانتباه جيداً عند اختيار الأمثلة الأولية ، لأنه بفحص تلك الأمثلة يمكن القيام بعملية حَدْس البنى الأساسية .

٢ـ الاختزال :

بعد أن تتم عملية الاختيار ، تبدأ عملية اختزال المثال ، أو «وضعه بين قوسين» ، بمعنى عزل أية مزاعم أو أفكار مسبقة عن واقعية المثال أو وجوده الخارجى ، ويتركز انتباه الباحث على المثال باعتباره ظاهرة فى حد ذاته ، أى موضوعًا للوعى أكثر من كونه مظهرًا لحقيقةٍ أو تعبيرًا عنها . ولا يتم التعامل مع المثال على أنه حقيقة «خشنة»brute fact ، ولا على أنه مجرد توضيح لحقيقةٍ ما أو مفهومٍ ما ؛ بل التعامل معه يتم باعتباره مثالاً لبنية أساسية مطلوب البحث عن ملامحها الضرورية الثابتة .

٣ـ التنويع التخيلى الحر :

بعد تحديد الباحث «ظاهرته الأصلية» ، أو الأمثلة الأخرى للظاهرة ، تصبح هذه الظاهرة موضوعاً لسلسلة من «التنويعات التخيلية الحرة» . وفى هذه العملية يتم وصف المثال ، ثم يُعدَّل هذا الوصف بإضافة أو حذف أحد بنود الوصف . ومن خلال العملية الذهنية تصبح الملامح الضرورية والثابتة ، والمحددات الأساسية لمعنى أو جوهر الظاهرة الأصلية واضحة ، ويمكن تمييزها عن الملامح الأخرى العَرَضية ، وتعتبر عندئذ غير ذات صلة بالوصف الحقيقى .

وفى عملية التنويع هذه لا حدود للمكنات . ولكن ليس من الضرورى معالجة كل التنويعات ـ غير النهائية تقريباً ـ لملامح الظاهرة . فعند نقطة ما ، تحدث الرؤية أو «الحَدْس» بأن هذا عنصر جوهرى وراء كل تلك التنويعات .

٤ـ الحَدْس :

على الرغم من أن الخطوات السابقة تمهد لفهم البنية الأساسية للظاهرة موضوع

البحث ، فإن هذا الفهم يتم من خلال «رؤية» المقومات الأساسية. ويرى «هوسرل» أن الرؤية المنطقية فى أقصى أشكالها دقةً واتساقاً ، لايمكن وصفها بمصطلحات الإحساسات المجردة . فمثلما «يرى » الشخص أن القياس المنطقى صحيح ، كذلك «يحدس» أو «يرى» أن وصف هذا الجوهر حقيقى . غير أن الإدراك الحَدْسى ليس قفزة صوفية ، أو وحيًا شعريًّا ، بل هو رؤية عقلية ، أو إدراك عقلى لبنية غير إمبريقية للوعى ، وهو ليس مما يفوق الوصف ، بل طريقة واضحة تماماً .

٥ ـ المصداقية :

بعد تحديد الباحث للظاهرة المراد دراستها ، وجمع الأمثلة الغنية بعناية سواء من خبراته الخاصة أو من خبرات الآخرين ، وإخضاع الأمثلة للتنويع التخيلى الحر بشكل خلاق بحيث يصل الباحث إلى رؤية تلك الملامح الضرورية والكافية للظاهرة، يكون البحث الفينومينولوجى قد اكتمل . ويبقى معيار «مصداقية» هذا البحث. ويتمثل هذا المعيار فى «وضوح» رؤية جوهر الظاهرة ، أى تكون الرؤية لها مصداقيتها فى وضوحها الذاتى .

ثم تُكتَب مثل هذه البحوث ليشارك فى الاطلاع عليها المجتمع العلمى المهتم بمجال الدراسة. فإذا تم توصيل الرؤية (أو الحَدْس) بشكل جيد ، سيدرك الآخرون الوصف المُقدَّم لجوهر الظاهرة على أنه وصفهم هم أنفسهم لهذا الجوهر .

وبشكل نموذجى، يأتى ضمان مصداقية البحث الفينومينولوجى من خلال المصداقية الذاتية للرؤية التى تم التعبير عنها بشكل ثرى ومتكامل وواضح . وعلى أية حال، إذا قام عددٌ من الباحثين الفينومينولوجيين ـ فى الممارسة العملية ـ ببحث ظاهرة واحدة ، وتوصلوا إلى نتائج مختلفة ، وزعم كل منهم أنه توصل إلى النتائج من خلال رؤية صادقة . فى مثل هذه الحالة يمكن وضع عملية إخضاع الأمثلة للتنويع الداخلى الحر محل النقد الداخلى ، وذلك لإظهار أن الجوهر الذى تم التوصل إليه كانت العملية نفسها تبرره أو لا تبرره . كما يمكن تفسير تلك الأوصاف المختلفة لجوهر ظاهرة واحدة، باعتبارها مراحل من عملية الكشف عن فهم أعمق وأكثر تكاملاً لجوهر

الظاهرة ، واعتبار رؤى الآخرين لجوهر الظاهرة بمثابة أعمال بحثية تقوم على بعضها البعض .

ولقد كان لهذا «المنهج» الفينومينولوجى ـ ولازال ـ أثر كبير على العلوم الإنسانية[1]، ويكفى هنا أن نذكر محاولتين بارزتين فى تطبيق هذا المنهج على مجالين محددين من مجالات العلوم الإنسانية ، وهما محاولة «جان ـ بول سارتر» (١٩٠٥ ـ ١٩٨٠)- Jean Paul Sartre لتأسيس «علم النفس» ، ومحاولة «ألفرد شوتز» (١٨٩٩ ـ ١٩٥٩) Alfred Schutz لاستخدام هذا المنهج فى علم الاجتماع .

٤ـ النظرية النقدية :

تقع جذور النظرية النقدية Critical Theory فى أعمال مدرسة فرانكفورت ، وهذه المدرسة تضم مجموعة من الكتاب الذين التحقوا بمعهد البحوث الاجتماعية الذى تم تأسيسه عام ١٩٢٣ بجامعة فرانكفورت ، ومصطلح «مدرسة فرانكفورت» مصطلح فضفاض ؛ لأن أعضاء هذه المدرسة على خلاف مستمر فيما بينهم ، غير أن هذا المصطلح يميز تراثا فكريا ، يمكن جمعه تحت اسم واحد . وأشهر أعضاء هذه المدرسة : «ماكس هوركهايمر» (١٨٩٥ ـ ١٩٧٣) Max Horkheimer ، و«تيودور أدورنو» (١٩٠٣ ـ ١٩٦٩) Theodor Wiesengrund Adorno ، و«هربرت ماركيوز» (١٨٩٨ ـ ١٩٨٢) Herbert Marcuse ، ثم نجد «يورجين هابرماس» (١٩٢٩ ـ   ) Jurgen Habermas الذى على الرغم من أنه ليس من أعضاء هذه المدرسة ، فإنه يُعتبر من أكثر المفكرين الذين طوروا أفكارها[2].

ولقد تأثرت هذه المدرسة بأفكار «كارل ماركس» ، فنظرياته حول المجتمع هى المصدر الأكبر للنظرية النقدية . وقد قام أعضاء مدرسة فرانكفورت بتنقيح نظريات «ماركس» ، وتحديها والإضافة إليها فى الوقت نفسه . وعلى الرغم من اختلافهم عن

---

(١) لمزيد من التفاصيل يُرجع إلى : زكريا إبراهيم : دراسات فى الفلسفة المعاصرة . (القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٨٦) ص ص ٣٣٦ـ٣٩١ .

(2) Gibson, Rex; **Critical Theory and Education.** (Richard Clay Ltd., Britain, 1986). PP. 20 - 41 .

«ماركس» فى نقاط جوهرية ، فيظل لهم إماماً وملهماً . وبالنظر إلى مدرسة فرانكفورت على أنها تقيم حواراً مع «ماركس»، فإنها بذلك تقع ضمن التراث الفلسفى والاجتماعى الألمانى الذى يمثله ـ على الأقل ـ «إمانويل كَنْت » ، و«هيجل» ، و«ماكس فيبر» . وكان وضع النظرية فى هذا الفكر أعلى مكانةً من وضعها فى الفكر الإنجليزى الذى خرج منه الفكر الإمبريقى والبرجماتى ، والذى يشك فى قيمة التجريد والتنظير . غير أن مدرسة فرانكفورت تتفق فى أهمية وضرورة وضع نظرية ، فالفكر الألمانى بصفة عامة يُعتبر المصدر الثانى المؤثر فى النظرية النقدية[١] .

أما المصدر الثالث فيتمثل فى «الفرويدية» . فقد كانت الفرويدية وطريقتها فى التحليل النفسى ما استخدمه أعضاء مدرسة فرانكفورت بقوة فى محاولتهم تلمس الصلات بين الحركات الاجتماعية والنفس الإنسانية الفردية[٢] .

إن هذه المصادر الفكرية الثلاثة المؤثرة فى مدرسة فرانكفورت ، توضح لنا اختلاف هذه المدرسة من حيث افتراضاتها ، ومنهجها ، ولغتها ، ونظرياتها ، عن الفكر الإنجليزى . كما تساعدنا هذه الأصول على فهم مقاومة العقل الأنجلو ـ ساكسونى لهذه النظرية النقدية . غير أن هذا يؤكد ـ من جهة أخرى ـ أن كل فكر إنما هو نتاج السياق الاجتماعى الذى ينشأ فيه. فإذا نظرنا إلى تاريخ إنشاء هذه المدرسة ـ فى عشرينيات القرن العشرين ـ فإنه يمكن أن نتذكر القلاقل السياسية والاجتماعية فى هذه الفترة . فها هى الحرب العالمية الأولى ١٩١٤ ـ ١٩١٨ تنتهى بهزيمة ألمانيا ، وما تبع ذلك من كساد اقتصادى أثر على ألمانيا بصفة خاصة ، ويتمثل ذلك فى البطالة بشكل خاص . وفى هذه الفترة شهد العالم كذلك الثورة الروسية ١٩١٧ وآثارها على دول عديدة فى أوروبا بصفة خاصة فى فترة ١٩١٨ ـ ١٩٢٠[٣] .

وبعد قيام مدرسة فرانكفورت بعشر سنوات، أصبحت السلطة فى ألمانيا فى يد

(1) Ibid .

(2) Ibid .

(3) O'neill, John (ed.); **On Critical Theory** . (Heinman, The Seabury Press, Inc., London, 1976) . P. 183.

النازية ، فبات التهديد واضحاً : فالماركسية مع اليهودية مع الاتجاه النقدى جعل مدرسة فرانكفورت فى خطر داهم . ومن ثم انتقل معهد البحوث الاجتماعية فى العام نفسه - عام ١٩٣٣ - إلى جينيف ، ثم إلى جامعة كولومبيا بنيويورك بعدها بعامين ، وأخيراً فى عام ١٩٤١ انتقل إلى كاليفورنيا . ودلالة هذه الأحداث على كل من الحياة الشخصية لأعضاء المدرسة ، وعلى الأنشطة البحثية التى يقومون بها لايمكن إلا أن يلحظها أى فكر . فقد أصبحت الفاشية والبحث عن أصول السلطة والتسلط فى مظاهرها الاجتماعية والنفسية فى قلب برنامج بحوث مدرسة فرانكفورت .

كما كان للهجرة إلى الولايات المتحدة - فى حد ذاتها - نتائج ذات دلالة ؛ فقد سببت هذه الهجرة «صدمة ثقافية» لأعضاء هذه المدرسة . فإذا كانوا يدعون إلى سيادة الحرية والعدل فى المجتمع ، وإذا كانت النازية طاردتهم بسبب هذه الأفكار عينها ، فإنهم واجهوا فى الولايات المتحدة ثقافة تتحداهم ، وأصبحت أمامهم وسائل إعلام ذات تأثير يفوق خيالهم فى تشكيل عقول الجماهير ، فكان لابد من دراسة هذا الإعلام وهذا التشكيل .

ومن جهة أخرى ، واجه أعضاء مدرسة فرانكفورت علماء الاجتماع الأمريكيين ، بما يحملونه من معتقدات ونظريات وافتراضات تختلف عما لديهم اختلافًا بيّنًا . فعلماء الاجتماع الأمريكيون ينسجون علم الاجتماع على غرار العلوم الطبيعية ، فى حين تتعامل نظرية مدرسة فرانكفورت النقدية مع المشكلات الواقعية ، وتستخدمها كموضوع لها ، وفى الوقت نفسه كمبرر للتنظير .

والنظرية النقدية لاتقوم بشرح المشكلات الاجتماعية الواقعية وحسب ، بل تقدم وسائل حلها بتمكين الناس من المزيد من التحكم فى حياتهم [١].

وفى الواقع لا توجد نظرية نقدية ، بل هناك نظريات نقدية ، وهذا ما سبق الإشارة إليه من اختلاف آراء مؤسسى هذه النظرية فيما بينهم ، غير أن هناك افتراضات عامة

(١) لمزيد من التفاصيل يُرجع إلى :

- Roderick, Rick; **Habermas and the Foundations of Critical Theory.** (Macmillan Publishers Ltd., 1986).

يتفق عليها الجميع ، وهى التى تبرر جمعهم جميعاً فى مدرسة واحدة . وأهم أوجه الاتفاق هذه تتمثل فى اهتمام أصحاب النظرية النقدية بالنظرية نفسها [١]. فقد كتب معظمهم الكثير فى تنظير هذا الاتجاه : ما هو وما يجب أن يكون عليه . وهذا الوعى الذاتى بافتراضات ومفاهيم النظرية النقدية ذاتها هو المعلم الأساسى لها ، ويأتى من الزعم ـ الحقيقى ـ بأن النظرية والممارسة لايمكن الفصل بينهما ، وأن هناك دائماً نظرية تقع وراء أية ممارسة وتتجسد فيها .

كما يهتم النقديون ببيان اختلاف نظريتهم عن نظريات العلوم الطبيعية ، وتُفرد معظم كتاباتهم حيزاً كبيراً لتحديد ، ونقد، ورفض أسس التفسير العلمى . وترى النظرية النقدية أن المنهج العلمى (الوضعى) فى دراسة المجتمع الإنسانى غير مقنع فى أحسن الأحوال، وفى أسوأ الحالات يصبح منهجاً غير ملائم ، بل ومضللاً . فاستخدام أدوات وافتراضات العلوم الطبيعية فى دراسة المجتمع يعرقل السعى وراء الحقيقة . وهكذا ترفض النظرية النقدية فكرة وجود شىء «طبيعى» فى الحياة الاجتماعية ، فليس هناك شىء له دلالة فى المجتمع الإنسانى «طبيعى» (على العكس من الوضع فى العلوم الطبيعية ، حيث يمكن القول إن قانون الجاذبية ، أو عملية التمثيل الضوئى ، من الأمور «الطبيعية») . وترى النظرية النقدية أن كل الوقائع أو الحقائق فى الحياة الاجتماعية من صنع المجتمع ، أى من صنع الإنسان الذى يقوم أيضاً بتفسيرها ، ومن هنا فهى عُرضة للتغير من خلال وسائل إنسانية [٢].

كما تؤكد النظرية النقدية أنه لا توجد حقيقة أو واقعة اجتماعية خالية من القيمة ، واللغة دائماً تحمل قيمة ما ، وتعتمد الموضوعية على الموقع الذى يتبوأه الباحث فى العالم الاجتماعى . ومن هنا تختلف النظرية النقدية اختلافاً نوعياً عن النظرية العلمية ؛ فهى تدرك وتعترف ـ بل وتنادى ـ بأن الالتزام بموقف ، ونسبية الحكم ، والذاتية، أمور لايمكن تجنبها ، بل هى ضرورية ومرغوب فيها .

إن رفض الدراسة العلمية للشئون الإنسانية قد يبدو ضد إمكانية التوصل إلى

(1) Bohman, James; Op. Cit. PP. 236 - 237 .

(2) Gibson, Rex; Op. Cit.

الحقيقة التى تسعى النظرية النقدية إلى الكشف عنها، بيد أن أصحاب هذه النظرية يزعمون أنه عن طريق اعتناق النظرية النقدية يمكن ـ ويمكن فقط عند تبنيها ـ الكشف عن واقع العالم الاجتماعى كشفاً أصيلاً ، وفهمه فهماً حقيقيًّا . وهنا ترى النظرية النقدية أنها تقوم بعملية «تنوير» للواقع الفعلى للحياة الاجتماعية . وهذا التنوير يحدث بالكشف عن الاهتمامات الحقيقية لكلٍّ من أفراد المجتمع وجماعاته . وتشير «الاهتمامات» هنا إلى حاجات ومطالب جماعات معينة ، وتشير بصفة خاصة إلى المميزات (أو العيوب) التى تتحلى بها هذه الجماعات [1].

وتعترف النظرية النقدية بإحساس الإحباط والعجز لدى عديد من الناس عندما يرون أن مصائرهم ليست فى أيديهم ، بل فى أيدى آخرين (غالباً غير معروفين بدقة) . وتحاول النظرية النقدية الكشف عن تلك العوامل التى تمنع الجماعات والأفراد من التحكم ـ أو على الأقل التأثير ـ فى القرارات التى تؤثر فى حياتهم تأثيراً حاسماً . فمثلاً ، يشعر كثير من الشباب بعدم القدرة على تحديد مستقبلهم. وفى الكشف عن طبيعة وحدود السلطة ، والقوة ، والحرية ، ترى النظرية النقدية أنها تلقى الضوء على مدى ودرجة الاستقلالية التى يمكن الحصول عليها .

ومن هنا نرى خاصية أخرى للنظرية النقدية ، ألا وهى دعوتها إلى التحرر (أو رفع الولاية) . فهى لا تقوم بعملية التنوير وحسب (أى الوعى الدقيق باهتمامات الإنسان الحقيقية)، بل أكثر من ذلك ـ وبفضل ذلك ـ تعمل على تمكين الإنسان من التحرر . وعلى العكس من النظرية العلمية ، ترى النظرية النقدية أنها تقدم إرشادًا لما يجب أن يفعله الإنسان . فالنظرية النقدية لا تعترف بإجراءات التحقق أو التكذيب المتبعة فى مناهج العلوم الطبيعية ؛ لأنها لا تريد من الباحث فى العلوم الإنسانية مجرد الكشف عن المشكلات الحقيقية الموجودة فى الواقع ، بل أن يعمل على تغيير العالم ، وتحريره من عدم المساواة والمظالم المتعددة .

---

(1) O'neill, John (ed.); Op. Cit. P. 164.

تعقيب عـام :

تُمثِّل هذه المحاولات أهم الجهود التى بُذلت فى حركة ضد الوضعية فى مرحلة تكوّن العلوم الإنسانية . وعلى الرغم مما أثارته من قضايا وحجج تقابل الوضعية ، فإن الوضعية كانت هى الغالبة فى هذا الجدل ، وأصبحت الظاهرات الإنسانية موضوعًا للدراسة وفقاً لمعايير وإجراءات مأخوذة من العلوم الطبيعية . فنجد الإجراءات التجريبية مع تحديد المتغيرات تحديدًا إجرائيًا ، هى ما يُستخدم لتحديد العلاقات والارتباطات بين المظاهر المختلفة للعالم الإنسانى . وكان انتصار الموقف الوضعى انتصاراً ساحقاً ، عندما انتقل مركز العمل فى العلوم السلوكية والاجتماعية إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، فى العقود الأولى من القرن العشرين .

ففى الولايات المتحدة حدَّد علماء النفس أنفسهم فى موضع يختلف اختلافًا بيّنًا عن موضع علماء النفس فى أوروبا . وأصبح التحكم فى الفرص الجامعية ، وتمويل البحوث العلمية، ومناصب الأستاذية فى أيدى إما رجال الأعمال ، أو مَنْ يعملون معهم وينتمون إليهم ، أو مَنْ يمثلون اهتماماتهم . فإذا أراد علم النفس أن يصبح نسقًا مستقلاً ، فإن عليه أن يكون فى صورة تقبلها هذه القوى الاجتماعية [1].

وما يريده راعى البرنامج البحثى هو نوع من المعلومات المفيدة فى موقف فيه لمجموعة من الناس القدرة على التحكم فى الظروف التى يعمل فيها الآخرون . فالمناخ الاجتماعى فى الولايات المتحدة ساعد على جعل نمو البرامج العلمية يقوم على أساس منهج البحث الذى يستطيع أن يقدِّم وعدًا بحل المشكلات التربوية ، والصناعية ، والسياسية ، ومشروعات السوق التجارى .

وبينما تبنت العلوم الاجتماعية فى الولايات المتحدة الموقف الوضعى تبنيًا كاملاً تقريباً، لم يكن هذا هو الحال فى القارة الأوروبية . فقد استعادت حركة ضد الوضعية ـ التى كانت قد تشكلت ـ تأثيرها ونفوذها . ففى الفترة من سيادة الوضعية سيادة شبه مطلقة منذ بدايات القرن العشرين، وحتى حركة الإصلاح الشاملة فى العلوم فى

(١) زكريا إبراهيم : مشكلة الإنسان . مرجع سابق ، ص ٢١ .

الستينات ، واجهت الوضعية تحديات كان لها صدى واسع فى الولايات المتحدة . ومن هذه التحديات ما تشكّل فى أوروبا ، ومنها ما يبدو أنه أمريكى الأصل ، وتعود جذوره إلى البرجماتية الأمريكية . وهكذا حتى أثناء فترة سيادة الاتجاه الوضعى فى العلوم الإنسانية ، كانت تجد حركة ضد الوضعية أنصاراً لها .

وأثر هذه الاتجاهات فى مجال التربية وعلم النفس(١) يتبدى فى الدراسات الخاصة بعلم اجتماع التربية الجديد ، وتلك الدراسات التى قام بها «تشارلز سيلبرمان» عن أزمة الفصل الدراسى، و«لويس ألتوسير» عن التعليم وإعادة إنتاج قوة العمل ، و«جرامشى» عن الجوانب البنائية للتعليم ، و«بولز» و«جنتز» عن النظام التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية ، و«بيير بوردو» و«جون ـ كلود باسرون» عن التعليم وإعادة الإنتاج الثقافى ، و«نيل كيدى» عن المدرسة الشاملة فى إنجلترا ، و«هوارد بيكر» عن المعلمين فى مدرسة شيكاغو العليا ، و«ناش» عن العلاقة بين الصورة الذاتية للتلميذ وإدراك التلميذ تصورات المعلمين عنه ، و«هامرسلى» عن معنى النظام داخل الفصل من وجهة نظر المعلمين، و«يونج» عن المعرفة التربوية والقوة ، و«مايكل أبل» عن التحليل الأيديولوجى للمعرفة التربوية، و«إيفان إيلتش» عن مجتمع دون مدارس ، و«باولو فريرى» عن الوعى وتعليم المقهورين .

* * *

وبعد هذا العرض ، تبقى بعض التساؤلات الخاصة بالجزء الباقى من هذه الدراسة: ما أثر هذه الاتجاهات فى مناهج البحث المعروضة أمام الباحث التربوى؟ بصيغة أخرى : هل تشير كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس إلى هذه الأصول الفلسفية والاجتماعية التى تقوم عليها هذه المناهج عند عرضها وتقديمها للباحث التربوى ؟ أم ترى هذه الكتب أن مناهج البحث مجرد أدوات لا صلة بينها وبين تلك

---

(١) تفاصيل هذه الدراسات توجد فى :

ـ حمدى على أحمد : مقدمة فى علم اجتماع التربية . مرجع سابق ، ص ص ١٤٨ ـ ٢٠٣ .

ـ حسن البيلاوى : فى علم اجتماع المدرسة . (القاهرة ، عالم الكتب ، سلسلة قضايا تربوية ، رقم ١١ ، ١٩٩٣)، ص ص ٩٨ ـ ١١٧ .

الأصول ، التى تتحدث عن طبيعة الإنسان والمجتمع والكون ؟ وهل اقتصر واضعو هذه الكتب على الفكر الوضعى السائد فى فلسفة العلوم الإنسانية ، أم كان هناك مكان لوجهة النظر الأخرى ، ومحاولة الاستفادة بتلك الرؤى المختلفة لما يمكن أن تتم به دراسة التربية باعتبارها من مجالات العلوم الإنسانية ؟

يحاول الفصل القادم التمهيد للإجابة عن هذه التساؤلات فى الفصل التالى له .

الفصل الرابع

أزمة مناهج البحث في التربية

تمهيد :

يُقدِّم هذا الفصل رؤيةً لأزمة مناهج البحث فى التربية فى مصر بصفة خاصة ، وذلك منذ بداية الدراسة العلمية للتربية وعلم النفس . وتتمثل هذه الرؤية فى استعراض الانتقادات الموجهة لمناهج البحث السائدة فى هذين المجالين ، وارتباطها بأزمة البحث التربوى والنفسى بصفة عامة ، والبدائل المطروحة لهذه المناهج ؛ ليأتى الفصل التالى ليوضح صدى هذه الانتقادات فى مناهج البحث المقدمة للباحث التربوى .

أولاً : لمحة تاريخية عن نشأة الدراسة العلمية للظاهرات التربوية والنفسية:

فى أواخر القرن التاسع عشر بدأ الاهتمام بحل المشكلات التربوية عن طريق البحث العلمى ، ونبتت بذور حركة البحث العلمى، عندما أسس «وليام فونت» William Wundt أول معمل لعلم النفس فى «ليبزج» سنة ١٨٧٩ ، وفى إنجلترا ـ فى الفترة نفسها تقريباً ـ كان «فرنسيس جالتون» Francis Galton و«كارل بيرسون» Karl Pearson يعملان على تطوير الطرق والمصطلحات والمبادىء الإحصائية التى استخدمت فى البحوث التربوية .

وفى أوائل القرن العشرين بدأ العالم الفرنسى «ألفريد بينيه» Alfred Binet دراساته فى القياس العقلى . وتلقى طلاب أمريكيون فى أوروبا دراساتهم على يد هؤلاء الرواد ،

فإذا بهم يعودون إلى الولايات المتحدة وكلهم حماس لمواكبة أوروبا ، ثم التفوق عليها فى هذا المضمار . فكان أن ظهر ـ مثلاً ـ فى منتصف القرن العشرين اسم له قوته مثل «إدوارد ثورنديك» Edward Thorndike (١٨٧٤ ـ ١٩٤٩)، و«جون واطسن» John Watson (١٨٧٨ ـ ١٩٥٨) رائد السلوكية ، و«جوزيف رايس» Joseph Rice . وفى الجانب الشرقى من الكرة الأرضية كانت الحركة العلمية للبحوث النفسية قائمة أيضاً ، فظهر اسم «إيفان بيتروفيش بافلوف» Ivan Petrovich Pavlov (١٨٤٩ ـ ١٩٣٦) على سبيل المثال .

وفى الولايات المتحدة بدأت دراسة حركة إنشاء هيئات للبحوث التربوية تشبُّهًا بما كان موجودًا فى أوروبا . وفى الوقت الذى أخذت تقوى فيه حركة البحث العلمى، بدأ المجتمع الأمريكى ينشىء هيئات تعمل على تطوير البحوث فى مجال التربية . فأسست بعضُ الكليات معامل نفسية ومراكز بحوث ، وما أن جاء عام ١٩٢٤ إلاّ وكان اثنان وعشرون معهدًا قد كونوا هيئات للبحث ، وقامت المدارس التجريبية العامة والخاصة ، والمدارس المخصصة لتدريب المعلمين بتنظيم برامج خاصة لدراسة الطفولة وتطبيق نتائج البحوث . كما أعطت مؤسسات مثل مؤسسة «كيلوج» W.K. Kellogg ومؤسسة «فورد» Ford ومؤسسة «راسل ساج» Russell Sage هبات ضخمة للدراسات والبحوث النفسية والتربوية، وأسس القادة البارزون فى حركة البحث العلمى كثيراً من المنظمات والمطبوعات لنشر المعلومات والمساعدة على تقدم عملهم[1].

واللافت للنظر فى هذه النشأة ، وامتداد أثرها ، وما يهم الدراسة الحالية ، أن حركة البحث العلمى فى التربية تمثلت فى محاولة جعل التربية علماً مستقلاً بذاته يخرج من

---

(١) اعتمدنا فى هذا العرض الموجز على كلٍّ من :

ـ ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . مرجع سابق ، ص ص ٧ ـ ١٧ .

- Travers, Robert M. W.; **An Introduction to Educational Research.** (Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 4th Ed., 1978) PP. 3 - 31.

ـ عبد السميع سيد أحمد : «الدراسة العلمية للتربية» . فى : سعيد إسماعيل على (محرر) : المدخل إلى العلوم التربوية. (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢) ص ص ١٠٣ ـ ١١٩ .

أحضان علم النفس ومن أى علم آخر . ولم يتحقق هذا الحلم لطبيعة التربية ذاتها ؛ فهى مجال يعتمد على غيره من العلوم الإنسانية . والمهم هنا اعتماد المنهج العلمى ـ التجريبى ـ المستمد من العلوم الطبيعية لاستخدامه فى دراسة الظاهرات التربوية والنفسية . وكان هذا أمراً طبيعيًّا مسايراً لفلسفة العلوم الإنسانية الناشئة فى ذلك الحين، وهذا ما سبق إيضاحه فى الفصول السابقة بشكل مفصل .

أما عن مصر ، فلم تكن بعيدة عن التيارات العلمية هذه[1] ، فنشأت حركة قوية تدعو إلى التربية الحديثة منذ ثلاثينيات القرن العشرين . ففى ١٩ سبتمبر ١٩٢٩ أُنشىء المعهد العالى للتربية للمعلمين (كلية التربية جامعة عين شمس حالياً) ، وكان من العوامل الحاسمة فى إنشاء هذا المعهد توصية من توصيات تقرير «كلاباريد».

و«كلاباريذ» هذا حاصل على دكتوراه الفلسفة فى الطب ، وأستاذ لعلم النفس فى كلية العلوم بجامعة «جينيف» ، وخبير فى التربية . وقد عَرَضت عليه وزارة المعارف المصرية ، وعلى خبير آخر إنجليزى ـ يُدعى «مان» ، كان يشغل منصب مفتش المدارس وكليات المعلمين بإدارة المعارف البريطلانية ـ عَرَضت عليهما وزارة المعارف

(١) اعتمدنا فى تعرف النشأة العلمية للدراسات التربوية فى مصر على كلٍّ من :

ـ عبد السميع سيد أحمد : «الدراسة العلمية للتربية» مرجع سابق ، ص ص ١١٩ ـ ١٢٤ .

ـ كلاباريد : تقرير عام مرفوع إلى وزارة المعارف العمومية . (القاهرة ، المطبعة الأميرية، ١٩٣١) .

ـ مان : تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر مرفوع إلى حضرة صاحب المعالى وزير المعارف العمومية. (القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٣١) .

ـ عبد العزيز القوصى : «خمسون عامًا مع علم النفس فى مصر» فى «الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، كلية التربية جامعة حلوان» : المؤتمر الأول لعلم النفس ـ أبريل ١٩٨٥ . ص ص ١ ـ ٣٢ .

ـ أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا : دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منذ الثلاثينيات . التقرير النهائى (القاهرة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، ١٩٨٨).

ـ حسان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوى فى مصر بين ١٩٢٣ ـ ١٩٥٢ . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٧١ .

ـ المجلس الأعلى للثقافة ، الإدارة المركزية للشعب واللجان الثقافية ، لجنة علم النفس والتربية : ندوة تكريم رواد علم النفس والتربية ، ٢٢ يونيو ١٩٩٤ .

عدداً من المسائل المتعلقة بالتعليم المصرى - آنذاك - وقدّمَ كلُّ خبيرٍ منهما تقريرًا لوزير المعارف العمومية آنذاك : أحمد لطفى (*).

والمهم فى هذا - من حيث سياق الدراسة الحالية - أن دراسة «كلاباريد» تُعد أول بداية للبحث التربوى التطبيقى الجمعى ، التى كانت تهدف استقصاء عيوب نظام التعليم المصرى . وقد تبنى فريقُ البحث الذى عاون «كلاباريد» هذا الاتجاه التطبيقى ، عندما أُنشىء معهدُ التربية العالى للمعلمين ليكون سندًا لعمليات التجديد التعليمى المصرى . وانصب جهدُ الرواد فى بداية الأمر على الجانب النفسى محاولين قياسه ، ساندهم فيه - فى الوقت ذاته - قسم التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة .

وكان من نتيجة هذا الاتجاه التطبيقى أن طالب «إسماعيل القبانى» بتنظيم التعليم بحسب مراحل النمو . ثم نشطت الحركة البحثية التجريبية عندما بدأ «القبانى» عام ١٩٣٠ أعماله بتقنين اختبار الذكاء الابتدائى، وانتهى منه سنة ١٩٣٤ ، وكذلك تنبه إلى قيمة مقياس «ستانفورد - بينيه » للذكاء ونقله إلى العربية مُطوعاً عناصره للبيئة المصرية .

ويذكر «عبد العزيز القوصى» أنه تعلم على يد «القبانى» الذى كان متأثراً بـ «مكدوجل» و«هربارت» و«وليم جيمس» . وبذهاب «القوصى» إلى إنجلترا فى بعثة علم النفس تأثر - مع زملائه - بخطوات «هربارت» الخمس ، وتعرفوا خطوات «ديوى» التى تُعرف باسم : «الطريقة العلمية»(١).

ولأن هذا الفصل لايهدف إلى تأريخ النشأة العلمية للدراسات التربوية والنفسية فى مصر ، فإن المهم فى هذا الصدد التأكيد على أن المنهج التجريبى التطبيقى الجماعى كان البداية ، وكانت حركة البحث العلمى فى التربية وعلم النفس مسايرة للاتجاه العالمى

(*) حيث كان وزيرًا للمعارف من ٢٧ يونيو ١٩٢٨ إلى ٣ أكتوبر ١٩٢٩ . انظر : ج.م.ع. ، المركز القومى للبحوث التربوية ، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية : وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧ - ١٩٧٩ . (القاهرة ، ١٩٨٠) . وقد قُدّمَ تقرير «مان» فى أواخر أبريل ١٩٢٩ ، وتقرير «كلاباريد» فى ١٥ مايو من العام نفسه .

(١) عبد العزيز القوصى : «خمسون عامًا مع علم النفس فى مصر»، مرجع سابق ، ص ١٢ .

آنذاك سواء فى بريطانيا أو الولايات المتحدة . فكانت إذًا صدى لما تعلّمه الرواد فى هذه البلاد .

وبالنظر إلى الظروف السياسية والاجتماعية فى مصر فى هذه الفترة ـ فترة الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين ـ كان من الطبيعى الأخذ بالاتجاه العلمى فى جميع مناحى الحياة ، فالعلم كان السبيل إلى التحرر والتحرير ، وسلاحا لابد من وجوده فى أيدى المصريين لمحاربة المحتلين .

ويمكن القول إن مشكلة مناهج البحث فى التربية وعلم النفس فى فترة البدايات لم يكن لها وجود : فلا زالت العلوم الإنسانية فى بداية انسلاخها عن الفلسفة ، ولازالت فكرة اتباع النموذج المنهجى المستمد من العلوم الطبيعية فى بدايتها وقوتها ، ولازالت التربية تتلمس طريقها للخروج من علم النفس الذى يحاول هو نفسه إرساء أصوله وإثبات علميته . ويُضاف إلى ذلك أن المشكلات الناجمة عن استخدام مناهج البحث المستمدة من العلوم الطبيعية فى الدراسات التربوية والنفسية لم تتضح بعد، فلازالت الأمور فى بدايتها ، ولازال الاعتقاد راسخاً بأن العلوم الإنسانية بصفة عامة ، والتربية وعلم النفس بصفة خاصة ، تسير فى الطريق الذى أدى بالعلوم الطبيعية إلى النجاح والازدهار .

أما وجهات النظر الأخرى التى تتحفظ على استخدام مناهج بحث العلوم الطبيعية فى الدراسات الإنسانية ، أو ترفض ذلك الاستخدام تماماً ، فلم يكن لها تأثير قوى أمام وجهة نظر الوضعية ـ كما سبق تفصيله فى الفصول السابقة ـ وبالتالى لم يظهر أثر هذه الوجهات من النظر فى التربية وعلم النفس إلا مؤخراً .

فما وجهات نظر التربويين ـ فى مصر بصفة خاصة ـ التى ترى أن أزمة الدراسات التربوية والنفسية ـ فى أحد وأهم جوانبها ـ تتمثل فى مناهج البحث المستخدمة فى هذه الدراسات ؟ فما انتقاداتهم ، وما البدائل المطروحة ؟ هذه الأسئلة يأتى الجزء التالى من هذا الفصل محاولاً الإجابة عنها .

ثانياً : الانتقادات الموجهة لمناهج البحث السائدة فى التربية وعلم النفس:

تندرج أزمة مناهج البحث فى الدراسات التربوية والنفسية ضمن أزمة التربية بصفة عامة . وهذه الأزمة الأكبر تتلخص فيما يتفق عليه معظم التربويين من غياب فلسفة تربوية محدَّدة المعالم فى العالم العربى بصفة عامة . ولأن البحث التربوى يتم داخل سياق اجتماعى معين ، فإنه بالضرورة يستقى منطلقاته ومسلماته من فلسفة هذا المجتمع . ولأن المجتمع النامى مشتت بين فلسفات ـ أو بالأحرى تيارات فكرية ـ متعددة ، وتتسم أموره بالتقليد للدول والمجتمعات المتقدمة ، فكذلك الأمر فى بحوثه ، واعتماده على ما ينقله من الدول المتقدمة من أدوات وطرق بحثية يزعم أصحابها ، ويزعم من يتبناها وينقلها إلى مجال البحث التربوى المحلى ، أنها عالمية ، وموضوعية ، ومحايدة .

غير أن دعوى «الموضوعية» أو عدم التحيز أو الانفصال عن الموقف ، كلها أمور «أشبه بالخرافة يصطنعها أرباب (المنهج الوضعى) فى العلوم الاجتماعية ، زاعمين بأنهم يكشفون عن «الحقائق» ويدعون «الأرقام تتكلم»[(١)] .

ويمكن تجسيد هذه الأزمة تجسيداً باقتباس هذه الفقرة :

> **فى مصر كل النظريات والاتجاهات والمدارس ، ومناهج وأدوات البحث ، والتخصصات والمبتكرات والمستحدثات التربوية . وهى جميعاً فى حالة تعايش سلمى دون علاقات عداء إلاّ فى حالات قليلة . وهذا الكم كله موجود ، لا بحكم الروح العلمية الليبرالية المتسامحة ، ولكن بحكم أننا نأخذ من الغرب الفكرة ونقيضها مجردة عن سياق الصراع الذى نشأ فيه كلاهما . فتعيش الأفكار هنا منزوعة السلاح ، وتُعامَل على أنها أفكار علمية . ولهذا يسود مفهوم معين للبحث العلمى قوامه أفكار مثل : الموضوعية ، والتجرد ، واللانحياز ، والبعد عن إصدار الأحكام ، والتحديد الإجرائى**

(١) حامد عمار : المنهج العلمى فى دراسة المجتمع ـ وضعه وحدوده . (القاهرة ، دار المعرفة ، ط ٢ ، ١٩٦٤) ، ص ٣٨.

للمصطلحات ، ودراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع[1].

هذه الأزمة ليست وليدة اليوم ، بل هى وليدة تراكمات من إحساسات وملاحظات بعض التربويين الذين استطاعوا تشخيص الداء ، ثم توالت وازدادت الانتقادات الموجهة للبحث التربوى ، وكان الانتباه إلى جانب مهم من جوانب هذه الأزمة ، ألا وهو طبيعة مناهج البحث المستخدمة فى الدراسات التربوية والنفسية من ناحية ، وفى استخدام هذه المناهج من ناحية أخرى .

وفيما يلى نماذج للانتقادات الموجهة لاستخدام نوع معين من مناهج البحث فى الدراسات الاجتماعية والإنسانية ـ ومنها الدراسات التربوية والنفسية بطبيعة الحال ـ بدءاً من فترة مبكرة نسبيًّا من الدراسة العلمية للتربية فى مصر ، وحتى السنوات القليلة الماضية .

ويمثل الانتقادات المبكرة «حامد عمار» خاصة فى كتابه : «المنهج العلمى فى دراسة المجتمع ـ وضعه وحدوده» الذى ظهرت طبعته الثانية عام ١٩٦٤ . ويمكن تلخيص هذه الانتقادات فى النقاط التالية :

١ ـ استخدام المنهج الإمبريقى :

يحدد «حامد عمار» بوضوح أن البحوث العلمية الإمبريقية فى العلوم الاجتماعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفروض فلسفية . وليست المشكلة هى مشكلة الفروض فى حد ذاتها ، فهى أمر جوهرى فى البحوث ، وإنما المهم هو «الوعى الصريح بهذه الفروض»[2]. ومن جهة أخرى ينتقد أدوات ومفاهيم شهيرة وثيرة الاستخدام فى معظم البحوث النفسية والتربوية مثل «المتوسط الحسابى» و«معامل الارتباط» و«التحليل العاملى» . . إلخ .

(١) عبد السميع سيد أحمد : «الأيديولوجيا والتربية» . فى : دراسات تربوية . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ٢ ، مارس ١٩٨٦) ، ص ١١٧ .

(٢) حامد عمّار : المنهج العلمى فى دراسة المجتمع ـ وضعه وحدوده ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .

٢- طبيعة المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية :

إذا كان المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية يقنع بإيجاد علاقات فى صورة قوانين معينة، دون اهتمام بما يتم أثناء تفاعل هذه العلاقات ، فإن هذا التفاعل هو من الأمور الجوهرية فى العلوم الاجتماعية : كيف تحدث العلاقات ، وكيف يتم التغيير ، وما العمليات التى جرت حتى حدث ما حدث؟ هذه أسئلة جوهرية فى الدراسات الاجتماعية والنفسية ، تمثل عمليات النسيج الاجتماعى والصياغة النفسية لخامات الحياة . فلا يعنينا فقط الثوب أو الزخارف فى صورتها النهائية ، وإنما يعنينا أيضاً أن نتعرف العمليات التى أدت إلى صناعتها [١].

والمنهج العلمى عامةً (بمعناه وفقاً لنموذج العلوم الطبيعية) والطريقة التجريبية بصفة خاصة فى فهم المجتمع والإنسان ، إنما تعنى بالتعميم الذى يقوم على الظواهر والعمليات المتكررة، وعلى تنظيم الخصائص المشتركة وهذا أمر ضرورى . بيد أن خطورته لا تقوم على أساس أنه خطأ ، إنما فى كونه منهجًا غير كاف حين يمتد إلى اتخاذ القرارات والتطبيق ، ولابد من أن يستعين بما يُغنيه ويغذيه من دراسة الحالات وإدراك الظروف الخاصة بذلك الموقف أو ذلك الفرد على وجه التحديد [٢].

ويحذر «حامد عمار» من هذا المدِّ ويدعو إلى المراجعة :

> إن الاندفاع فى تطبيق المنهج الإمبريقى الذى قامت عليه العلوم الطبيعية فى ميدان الدراسات الاجتماعية والنفسية قد تعرض لأنواع من التساؤل والحذر فى الاعتماد الكلى عليه ، وفى مدى الدقة والضبط وصحة التنبؤ فى توقعاته ، ويبدو أن مرحلة المراجعة لاعتقاد دافق ضرورة من ضرورات النمو الإنسانى . . . [و] الأمر بحاجة إلى مراجعة حقيقية ، خاصة وقد ساد الزعم عند العامة وكثير من الخاصة أن أية معالجة أو أى رأى فى عرض المسائل الاجتماعية والإنسانية لايقوم على هذا المنهج الإمبريقى لا يستحق أن يلتفت إليه، أو فى

---

(١) المرجع السابق ، ص ٤٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ص ٥٧ـ٥٨ .

أحسن الأحوال لا يُقام له وزن ؛ إذ إن المنهج التجريبى هو المنهج العلمى الوحيد الذى تُعالج به المسائل معالجة تبعث على الاحترام والتقدير فى هذا «العصر العلمى» . وكثيرًا يجد المتفطن لبعض هذه البحوث أنها تفسر هذا المنهج التجريبى قسراً وتقحمه إقحامًا ، مصطنعة لأساليبه وأشكاله دون أن يؤدى ذلك إلى اكتشاف قضايا جديدة أو جدية [1].

وننتقل إلى انتقادات أخرى لمناهج البحث السائدة فى الدراسات التربوية والنفسية وفقاً لترتيب زمنى . فنجد «سيد أحمد عثمان » يرى أن لهزيمة ١٩٦٧ أثرًا كبيرًا فى يقظة المجتمعات العربية ، وضرورة اعتمادها «المنهج العلمى بحيث يسرى فى كل ناحية من نواحى حياتها فيخلصها من بقايا الخرافة والارتجال ، ويثبتها على طريق التقدم الإنسانى المتوازن السليم»[2] ، وذلك لمراجعة نظم وأساليب وأهداف التربية فى البلاد العربية . وهذه المراجعة لكى تكون صحيحة فإنه لا سبيل إليها إلاّ وفق المنهج العلمى. وتتطلب الدراسة العلمية الفهم العميق لمناهج البحث التربوى والنفسى، والتمكن الوثيق من طرائقه وخطواته وأدواته .

وفى تقديمه للطبعة الثانية من الكتاب نفسه (المشار إليه فى الهامش) نجد دعوته إلى الانتقال من مشكلات تثبيت أسس المنهج العلمى السليم فى البحث التربوى والنفسى، إلى مشكلات تعمق الأصول والغايات ، إلى تأمل ما وراء المنهج أو فلسفة المنهج، ولأن الاشتغال بهذه المشكلات لابد أن يعود على دقائق مناهج البحث بالفائدة، ولأن البحث فيما وراء الأمور المستقرة صحةٌ عقلية ونفسية للباحث العلمى»[3].

والمشكلات التى يعرضها فى هذا التقديم من مشكلات ما وراء المنهج هى :

(١) المرجع السابق ، ص ٢ ، وص ٨ .

(٢) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، صفحة (س) من تقديم الطبعة العربية الأولى عام ١٩٦٩ .

(٣) المرجع السابق ، صفحات ز-ح .

١ ـ مفهوم العلم ومناهجه وأدواته ليست من الأمور الثابتة والمستقرة عبر التاريخ ، بل هى متطورة متغيرة . ومن هنا يجب أن يكون عند أهل العلم من قومنا رحابة فى فهم معنى العلم والمنهج العلمى ، وتسامح فى تقويم التصورات والمناهج المغايرة لتصوراتهم ومناهجهم .

٢ ـ تقديس المنهج وإعلاؤه بحيث أصبح له قوة طغيان جارفة . وهذا الطغيان ـ ككل طغيان ـ من صنع أنفسنا . فانشغال الباحث بقيود المنهج وتفاصيله ، وما عليه مراعاته أو تجنبه ، يكاد يشغله عن مشكلة بحثه ، وعمقها ، ومغزاها الذاتى بالنسبة إليه . فكيف يتحقق التوازن بين حرية الباحث ومراعاته أصول المنهج ، أى بين مرونة حركة فكره ووجدانه وإرادته وبقائه داخل حدود العلم .

٣ ـ وضع مشكلة العلاقة بين العلم والمجتمع فى إطارها الصحيح الذى يزيل عنها الوهم ؛ فالعلم ومناهجه لا ينبغى الخلط بينهما وبين تطبيق نتائج العلم . وإذا كان المجتمع قد ربى العلماء فيه على تمثل عناصر مسؤليتهم عن مجتمعهم ، وأن العالم مسئول أمام ذاته وأمام مجتمعه ، فلن يغيب مجتمعه عن وجدانه حتى وإن بدا أن دراساته وبحوثه تتعلق بتفاصيل بعيدة عن حاجات المجتمع العاجلة .

٤ ـ إذا كان القياس ضروريًا ، والإحصاء مهمًا ، والعدد ساحرًا ، فإن هذه الضرورة والأهمية والسحر تكمن جميعاً فى الدقة ، وفيما تكشف عنه من دلالات وما تشير إليه من معانٍ . فلا ينبغى أن تكون غاية البحث : القياس وأدواته ، والإحصاء وتحليلاته ، والعدد وجداوله ، بل ينبغى أن تأخذ مكانها الصحيح من البحث العلمى ومن المنهج العلمى ، فهى مجرد أساليب وقياسات وتحليلات تخدم التساؤل أو التشكك أو الرغبة فى التحقق . إنها لا تتحدث إلا مع فكر الباحث الذى يرى ما وراءها .

ومن هنا جاءت دعوة «سيد عثمان» إلى تأمل هذه المشكلات ، وإلى إثارة المزيد من أمثلتها من مشكلات ما وراء المنهج أو فلسفته ، لأنها توجّه وتقوّم خُطى البحث فى التربية وعلم النفس .

وفى كتاباته اللاحقة يواصل استكشاف هذه المشكلات ، ويثير من الأسئلة والانتقادات ما كان حريٌّ به أن يدفع التربويين إلى وقفة للتأمل والحوار والنقاش . ففى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ـ المجلد الخامس (١٩٧٨) يثير قضية خطيرة من قضايا فلسفة العلوم الإنسانية ، وهى قضية الموضوعية والذاتية . فيوضح بجلاء ضحالة أو سذاجة فكرة الموضوعية التى يتمسك بها كثير من الباحثين فى التربية وعلم النفس ، وأن تمسكهم بها ورفضهم الذاتية تمسك ورفض دون روية أو تفكير ، بل تقليد للسابقين . ثم يهدم الآراء التى تقول إن استخدام الاستبيانات والاستخبارات والاختبارات والمقاييس إلى غير ذلك مما هو على شاكلته ، إنما من أجل إضافة الموضوعية والتخلص من الذاتية .

ولا يعتمد فى هدم مثل هذه الآراء على وجهة نظر مضادة ، بل بشكل منهجى ، بمعنى أنه يتساءل عن حقيقة الموضوعية فى بناء مثل هذه الأدوات ، من خلال طريقة بنائها ذاتها . فليس النقد من خارج بل من داخل . ولا يترك المسألة عند هذا الحد ، بل يقدم مفهومًا للذاتية الناضجة [1].

هذه الذاتية الناضجة ليست تخلياً عن الموضوعية ، بل هى «الموضوعية الحقيقية» فى رأى القائم بهذه الدراسة ، حيث يرى ـ مع «سيد عثمان » ـ أن الذاتية الناضجة عند الباحث العلمى فى العلوم الإنسانية هى التى «تعرف لكل شىء فى منهج العلم وأسلوبه قدره وقدرته ، مداه وحدوده ، نقصه وقوته»[2] . وهذه الموضوعية هى «التى تحرر منهجها دوماً بصدق المواجهة وبعمق البصيرة ، [تحرره] من افتراض أن الموضوع «معزول» بلا سياق ، «مشلول» بلا حراك ، «موقوف» بلا زمان . وهى التى تحرر منهجها من التعامل مع الموضوع على أنه «مجزأ» ، بلا رابطة ، «مشتت» بلا انضمام ، «موزع» بلا وحدة ، على أنه «شىء» ، «متباعد» ، «رقم» . . فالذاتية الناضجة هى

---

(١) سيد أحمد عثمان : « من مشكلات ما وراء المنهج : الموضوعية والذاتية» ، فى : سعيد إسماعيل على (محرر) : الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس . (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، المجلد الخامس ، ١٩٧٨) صفحات ط ـ ص .

(٢) المرجع السابق صفحة ص .

ذاتية ذات طبيعة أخلاقية سامية ، لأنها تحترم ذاتية الموضوع واستقلاله وحريته ووحدته»[1] .

ويحدد «سيد عثمان» أزمة مناهج البحث فى التربية وعلم النفس فى إطار أزمة البحث التربوى والنفسى بصفة عامة ، وهى أزمة يرى لها أربعة جوانب [2]:

١ ـ أزمة طلب المجتمع العربى عموماً للبحث التربوى . وهناك فرق بين طلب البحث التربوى والعلمى والحاجة إليه (فالمجتمع فى حاجة إلى هذا البحث ولكنه لا يطلبه) .

٢ ـ أزمة إعداد الباحث التربوى إعداداً نظريًا وعلميًا . وما يهم الدراسة الحالية إبراز ما يذكره «سيد عثمان» هنا من انحصار البحوث التربوية فى اتجاه واحد مهما تعددت موضوعاته وتباينت أشكاله . وهذا راجع إلى أن الأصل أو المصدر الذى تشتق منه هذه البحوث فكرها ومنهجها أصل واحد ووحيد ، وهو الفكر الغربى المعاصر ، والأمريكى منه بنوع خاص .

٣ ـ أزمة الآليات ، وهى أزمة فلسفة العلم عند المفكر التربوى ، وأزمة فلسفة المنهج عند الباحث التربوى، . فهناك آليات سائدة تبدأ من اختيار الباحث لمشكلة بحثه : فهناك نوع معين من المشكلات هى التى تتصف بقابليتها للبحث ، ثم لابد من صياغة المشكلة بصياغة متعارف عليها ، كذلك أسئلة أو فروض البحث ، وتحديد واستخدام إجراءات متفق عليها . وليس أمام الباحث إلاّ السير وفق الحدود والقيود والأصول والواجبات والالتزامات المحدَّدة له ، والتى يعنى الخروج عنها الخروج عن طمأنينة المألوف ، والمشاركة للمجموع . فاتباع السائد يدّخر الجهد الذى يمكن بذله للتعديل أو التطوير أو التغيير . وفى هذا كله امتهان لذات الباحث التربوى ، وقضاء على أى تطوير للبحث العلمى .

٤ ـ أما الجانب الرابع من جوانب أزمة البحث التربوى فى مجتمعنا ، فهو ما يتمثل

---

(١) سيد أحمد عثمان : «لمحة إلى ما وراء المنهج» الذاتية الناضجة حرة محررة» . فى : دراسات تربوية . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ١٧ ، مارس ١٩٨٩) ، ص ص ١٢ ـ ١٣ .

(٢) سيد أحمد عثمان : أزمة البحث التربوى بيننا . مرجع سابق ، ص ص ١٩ ـ ٤٦ .

فى أزمة الأخلاقيات . وما أزمة الأخلاق فى البحث العلمى إلاّ امتداد لأزمة الأخلاق العامة فى مجتمعنا فى مرحلته الراهنة .

وقبل أن نعرض لما يراه «سيد عثمان» من سبل الخروج من هذه الأزمة بأبعادها الأربعة ، نستكمل ما يقدمه من انتقادات لمناهج البحث فى الدراسات التربوية والنفسية . وهو تطوير لما سبق أن طرحه من حيث مفهوم الموضوعية ، ومن حيث ارتباط المنهج بأصول فلسفية .

فيؤكد مرة أخرى على وهم الموضوعية فى منهج علم النفس المعاصر ، ويرى أن «مستقبل منهج علم النفس ـ فى الخارج وعندنا ـ سوف يتحول عن الموضوعية الساذجة إلى الذاتية الناضجة . وقد بدأ هذا التحول هناك ـ فيما وراء البحار ـ وأرجو أن نبدأ نحن فى التحول من تلقاء ذاتنا ، من اقتناع راسخ أن «عملية» المنهج فى علم النفس سوف تزداد مع الذاتية الناضجة ، وبأن «القدرة التفسيرية» للبحث النفسى سوف تزداد بمقدار بُعده عن الموضوعية الساذجة» (١)

ويشخص المشكلة الأساسية فى أننا فى الوطن العربى قد تبنينا الفلسفة العلمية والنظرة العلمية والمنهج العلمى كما نشأ وتطور فى الإطار التاريخى للنمو الفكرى الأوروبى ، ذلك النمو الذى بدأ منذ أوائل القرن السادس عشر ، ثم امتداده إلى الولايات المتحدة الأمريكية . وقد تم هذا التبنى دونما التفات إلى أن هناك «فلسفة علمية أو فلسفات عارفة ، أو نظريات معرفة أخرى تتحرك فى إطار ثقافى تاريخى مغاير لذلك الذى نشأ وتطور فى الشمال والغرب(٢) ، ويقصد بهذا الإطار الثقافى التاريخى المغاير كلاً من حضارات الشرق الأدنى والشرق الأقصى . واختلاف رؤى تلك الحضارات يعنى اختلاف وجهات النظر ورؤية الإنسان والمجتمع والكون ، وليس اختلافها عن الغرب اختلاف المتأخر عن المتقدم . ولذلك يرى أن الحرية الفكرية

---

(١) سيد أحمد عثمان : لمحة إلى ما وراء المنهج : الذاتية الناشجة حرة محررة ، مرجع سابق ص ١٢ .

(٢) سيد أحمد عثمان : لمحة إلى ما وراء المنهج : الكم والفهم (١) حكمة نملة (أو : المباشرة والكلية) . مرجع سابق ، ص٤٨ .

والنزاهة العلمية والسلامة المنهجية، تقتضى جميعها تعرف كل هذه المواقف وتفهمها عن قرب .

وهذا كله يستدعى «معاودة التأمل فى فلسفة العلم «الواحدة» التى أعطيناها كل ثقتنا وكل يقيننا ، حتى تستبين لنا أصولها ، فنأخذها أخذ الفاهم لها ، المستبصر بها، العارف لقوتها وقدرتها ومداها ، . . فنثق فيها ثقةً قائمة على الإدراك السليم لها ، ونوقن بها يقينًا متسامحًا ناضجًا، أى يقينًا لا يمنعنا من أى نوقن بفلسفة ـ أو فلسفات ـ علم أخرى معها »[(١)].

وعلى الرغم من وجاهة هذه الدعوة وشرعيتها ، فإننا نرى ضرورة أن يُضاف إليها : ضرورة سبر أغوار مجتمعنا لنعرف ونوضح ونحدد فلسفتنا نحن ، ووجهة نظرنا فى الإنسان والمجتمع والكون ، من واقع تراثنا الخاص بنا ، ومن واقع مجتمعنا الراهن المتأثر بالمجتمع العالمى المعاصر ، والمؤثر فيه بشكل أو بآخر .

وعلى أية حال ، يبقى فى عرض آراء وانتقادات «سيد عثمان» ما يراه مخرجًا من هذه الأزمة : أزمة البحث التربوى ، وخاصةً ما يقع فى اهتمام الدراسة الحالية ، وهو جانب أزمة مناهج البحث . وقد ظهرت رؤيته فى الخروج من هذه الأزمة بما سبق اقتباسه آنفًا، وهو يؤكده حين يذكر أن مواجهة تسيّد الأدوات البحثية تتمثل فى أن تكون هذه الأدوات والتقنيات فى موضعها الطبيعى السليم ، أى تبعيتها للفكر والتصور والنظر والنظرية ، وليس العكس . ويتحقق هذا عنده «بحرية الفكر التربوى وتصوراته ، وبتعدده وليس بواحديته ، وبصياغة فلسفة علم عامة ، وفلسفة علم تربوية، ومنها يشتق مناهج بحثه وطرائقه ، ويبنى آلياته وتقنياته »[(٢)].

وتنتقل الدراسة إلى تربوى آخر ، فنجد ضمن مسلماته فى دراسته للماجستير «أن المنهج العلمى وإن كان واحدًا فى أساسياته ، إلاّ إنه يتمايز بتمايز موضوع الدراسة . ومن

(١) المرجع السابق ، ص ص ٥١ ـ ٥٢ .

(٢) سيد أحمد عثمان : أزمة البحث التربوى بيننا ، مرجع سابق ، ص ٤٤ ، وفى هذه الدراسة تفاصيل رؤيته للخروج من الأزمة من جوانبها الأخرى .

هنا فإن على الباحث أن يأخذ من المنهج العلمى ما يتناسب وخصائص ظواهر وموضوعات التربية ، لا أن يحاكى ما تصطنعه العلوم الطبيعية من أساليب البحث . وأن غاية الموضوعية فى البحث الاجتماعى والإنسانى هى وعى الباحث بانحيازاته وإعلانه عنها قدر استطاعته[١] . ومن النتائج التى ينتهى إليها «عبد السميع سيد أحمد» فيما يتعلق بمناهج البحث فى الدراسة نفسها أنه «لا يوجد أسلوب بحثى يفضل أسلوبًا آخر ، وإنما تنشأ أفضلية أسلوب البحث فى مواءمته لموضوع دراسته» [٢].

وتتوالى دراسات «عبد السميع سيد أحمد» التى تتناول أزمة البحث التربوى. ومن هذه الدراسات نجده يحدد أسباب الأزمة فى غياب النقد الذاتى[٣] ، وأن البحوث التربوية فى معظمها «لم تخرج عن نظرية معرفية معينة، ولم ينتج عنها تبلور لنظرية معرفية . فالنقل من الغرب للنظريات نقل غير متكامل . فكل نظرية تتضمن مفاهيم أساسية عن الإنسان والمجتمع والكون ومنهج البحث والجوانب التى تستحق البحث . ولم تتبلور اتجاهات نظرية ذات طابع مصرى فى رؤية ودراسة الواقع المصرى . ولا يكاد يكون للبحث التربوى قيمة إلا إذا كان إمبريقيًّا»[٤]. وسيادة مفهوم «العلمية» بالمعنى المستخدم فى العلوم الطبيعية «أدى إلى الاختزال والمبالغة فى التبسيط ، فالمهم هو البحث عما يمكن ملاحظته وقياسه وتكميمه ، مما يؤدى إلى إغفال جوانب ثرية كثيرة من التربية؛ لأنها ليست قابلة للاختزال ، وإنما هى ضمنية وذاتية وتعبيرية »[٥].

وهكذا تأتى أزمة مناهج البحث فى الدراسات التربوية والنفسية كجانب من جوانب أزمة البحث التربوى بصفة عامة ، وهى أزمة تعود إلى عدم وضوح المجال

---

(١) عبد السميع سيد أحمد : دراسة تقويمية للدرسات العليا التربوية فى كليات التربية فى مصر . مرجع سابق ، ص ص ٢٨-٢٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

(٣) عبد السميع سيد أحمد : «أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر» فى دراسات تربوية (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ١ ، نوفمبر ١٩٨٥) ص ص ١٦٩-١٧٠ .

(٤) عبد السميع سيد أحمد : الأيديولوجيا والتربية ، مرجع سابق ، ص ١١٧ وما بعدها .

(٥) عبد السميع سيد أحمد : الأهداف التربوية ، مجال متجدد للبحث . مرجع سابق ، ص ص ١٩٦-١٩٧ .

المعرفى ، وعدم تبنى نظرية من نظريات المعرفة بوعى . وهذا المجال ، وتلك النظرية ، تتضمن نظرة للإنسان والمجتمع والكون ، وتتبع منها ـ ووفقًا لها ـ أسس مناهج البحث. وتتمثل دعوة «عبد السميع سيد أحمد» للخروج من هذه الأزمة فى مواصلة النقد الذاتى ، والانفتاح على النظريات العالمية بكاملها ، وليس بالانتقاء من بينها ، أو الاقتصار على جوانب منها دون جوانب أخرى . وذلك كله انطلاقاً من أن البحث فى التربية وعلم النفس بصفة خاصة ـ وفى العلوم الإنسانية بصفة عامة ـ مرتبط بالمجتمع بالضرورة ، وليس له صفة العلم المحايد الذى لا وطن له .

أما «سعيد إسماعيل على » فيخصص حديثًا من أحاديثه عن الباحثين فى أصول التربية ، فيرى أن الجمهرة الكبرى منهم «أصبحوا «يلهثون» وراء «موجة» الأبحاث الميدانية ، فى ظل مفهوم خاطىء ، وهو أن «البحث العلمى» الحقيقى هو الذى يتم فقط عن طريق استمارة أو استبيان يُطبق على فئة من الناس ، ثم تُعالج نتائجه بالوسائل الإحصائية المعروفة »[1].

ثم يؤكد على هذا بعد ذلك الحديث بثلاث سنوات ، ويضيف إلى ذلك أن «استخدام «الفروض» شاع أولاً بين باحثى المناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس ، اتساقاً مع المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية على وجه العموم ، ومن هنا فإن « الحرفية» فى استخدام الفروض لم تتأصل بعد لدى باحثينا (الباحثين فى أصول التربية) بحيث يشعر القارىء أنها تجىء فى كثير من الأحيان أقرب إلى أن تكون «استكمالاً» شكليًا للبنية العلمية ، بغض النظر عن مدى دقتها ووظيفتها واستثمارها فى توجيه خطوات البحث فعلاً »[2] .

ومن هذه الدراسات يتضح مدى تأثير ما يُقدَّم للباحث التربوى(*) ، وكيف أن

---

(١) سعيد إسماعيل على : «درس فى أصول التربية» فى : دراسات تربوية (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ١ ، نوفمبر ١٩٨٥) ، ص ١٣ .

٢) سعيد إسماعيل على : «أخطاء أصولية فى دراسات غير أصولية» . فى : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . (مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٨) ، ص ١٥ .

(*) تفاصيل ذلك فى الفصل التالى .

شيوع نوع معين من مناهج البحث يوهم بأنها المناهج العلمية «الوحيدة» المتاحة أمام الباحث التربوى .

ويحدد «عصام الدين هلال» علاقة مناهج البحث فى التربية وعلم النفس - باعتبارها قضية من قضايا العلوم الاجتماعية بصفة عامة - بالأيديولوجيا السائدة فى مجتمع ما ، وذلك من خلال دراسته عن «الأيديولوجيا والبحث التربوى»[1] . فمن خلال قراءته لما يربو عن عشرة كتب حول مناهج البحث الاجتماعى عامةً ، والتربوى على وجه الخصوص ، ينتهى إلى أن بعض كُتّاب هذه الكتب لا يعرفون شيئًا عن إشكالية هذه العلاقة ، وبعضهم وعى بالإشكالية وعيًا واضحًا واتخذ الموقف التقليدى، والبعض الثالث اتخذ اتجاهاً نحو الاتجاه الراديكالى فى البحث الاجتماعى . ويعقد مقارنةً بين هذين الاتجاهين الأخيرين حول مناهج البحث :

فالاتجاه التقليدى هو ذلك الاتجاه الذى يرى أن المنهج عبارة عن إجراءات بحثية ، ولا يفرّق بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة الطبيعية ، وينادى بوحدة المنهج فى المجالين : الطبيعى والاجتماعى ، ويرى أن الباحث مستقل عن الظاهرة الاجتماعية التى يدرسها ، وأن المنهج مستقل عن الأيديولوجيا ، ومن ثم ليس للعلوم الاجتماعية أبعاد طبقية .

أما الاتجاه الراديكالى - فيما يقول «عصام الدين هلال» - فهو الاتجاه الذى يرى أن لمنهج البحث قواعد ذات جذور فلسفية، وأن الظاهرة الاجتماعية تختلف عن الظاهرة الطبيعية ، ومن ثم يختلف المنهج فى البحث الطبيعى عن المنهج فى البحث الاجتماعى، وأن الباحث جزء من الموقف الاجتماعى الذى يدرسه ، ومن هنا يرتبط المنهج بالأيديولوجيا ، وتكون النتيجة المنطقية لكل ذلك أن العلوم الاجتماعية ذات أبعاد طبقية، بل جزء من أيديولوجيات الطبقات الاجتماعية .

وينتهى «عصام الدين هلال» فى دراسته هذه إلى عدة نتائج ، منها أنه لا منهج

---

(١) عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى . مرجع سابق ، ص ص ٨-٩ ، و ص ص ٥١-٥٩ .

بغير منطق ، حتى مع محاولة البعض نفى ذلك . ثم يلفت الأنظار إلى أنه أيًا كان تصنيف مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية ، فإن كل منهج يقوم على مسلمات هى الركائز الفلسفية لهذا المنهج ، ويعنى هذا ارتباط المنهج بأيديولوجيا تعبّر عن انتماء هذه الفلسفة لأهداف اجتماعية طبقية بعينها .

ويقدّم «كمال نجيب» للباحث التربوى النظرية النقدية فى العلوم الاجتماعية وارتباطها وآثارها على البحث التربوى . ويرى أن دراسة هذه النظرية تضع بين مفكرى التربية « طرقًا بديلة للتفكير فى مفهوم «العلم» وطبيعة «النظرية» وخصائص «المنهج العلمى» . كما تزودنا ببدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسى العلمى السائد الذى يبدو أنه لم يساعدنا ـ بقدر كاف ـ على حل مشاكلنا التربوية»[1] .

ويقدّم فى الدراسة نفسها مفهوم مدرسة «فرانكفورت » للعلم الاجتماعى ، والأفكار الرئيسية للنظرية النقدية ، ثم محاولة تأسيس نظرية نقدية للتربية المصرية . ومن هنا يمكن القول إن «كمال نجيب» لم يحاول إثبات وجود أزمة فى مناهج البحث التربوى؛ لأن الأدبيات السابقة أثبتت ذلك على أقل تقدير ، فجاءت محاولته لتقديم «بديل» أو «مخرج» لهذه الأزمة .

وهذا ما حاوله أيضاً « حسن البيلاوى» بعد تحديد طبيعة أزمة البحث التربوى فى مجتمعنا ، وذلك حين يتساءل : « هل هى أزمة فى نموذج المنهج العلمى السائد فى بحوثنا التربوية ؟ أم هل هى أزمة فى التفكير الأيديولوجى الممثل للمنحى الاجتماعى المحيط بالبحث التربوى ؟ أم هى أزمة فى كليهما : المنهج والمنحى معًا؟ »[2] .

ويقوم «حسن البيلاوى» بدراسة وتحليل الحوار القائم حول أزمة البحث التربوى ، ثم يقدم رؤية مقترحة لبنية منهج نقدى بديل فى البحث التربوى . ومن تحليله للحوار القائم حول أزمة البحث التربوى ينتهى إلى ما يلى :

---

(١) كمال نجيب : «النظرية النقدية والبحث التربوى» . فى : التربية المعاصرة . (مجلة غير دورية تصدرها لجنة اجتماعيات التربية برابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦)، ص ٧٣ .

(١) حسن البيلاوى : «رؤية نقدية فى أزمة البحث التربوى» . فى : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . (مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٨) ، ص ٣٦ .

١ ـ أن أزمة البحث التربوى تتمثل فى أزمة نموذج المنهج أو العلم السائد فى البحث التربوى .

٢ ـ أن نموذج العلم السائد قد أدى إلى انفصال البحث التربوى عن مشكلاتنا التربوية فى نظام التعليم .

٣ ـ أن الأزمة فى البحث التربوى هى فى صميمها أزمة فى المنحى ، أى فى شكل الخلاف الأيديولوجى المحيط بالممارسات العلمية فى البحث التربوى، والتى تعوق وتشوه المنهج وممارسات العلم الاجتماعى فى التربية . أما عن تصوراته للخروج من هذه الأزمة ، فيقدّم ـ مما يقدّم ـ ملامح المنهج النقدى فى التربية [١].

وفى دراسة أخرى يقدم «حسن البيلاوى» مدخلاً كيفيًّا مسلحاً بالنظرية النقدية ، وصولاً إلى «إثنوجرافيا نقدية» قادرة على الربط بين تحليلات الظواهر الكبيرة والظواهر الصغيرة ، وقادرة على مساعدتنا فى دراسة وفهم سيسيولوجيا المدرسة المصرية [٢]. فيعرض فى هذه الدراسة للروافد النظرية (الأصول الفلسفية) التى تشكل الأعمدة الأساسية لتأسيس الإثنوجرافيا النقدية ، ويعرض نماذج من بحوث إثنوجرافية ، ويطرح فى نهاية دراسته مدى حاجتنا الشديدة إلى مثل هذا المدخل لدراسة المدرسة المصرية .

وإذا كان «حسن البيلاوى» أشار فى دراسته الأولى التى جاء ذكرها هنا إلى سيادة الفكر الوضعى، ووجود علاقة تبادلية وطيدة بين نوع العلم المسيطر أو السائد فى مجتمع ما ، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى ذلك المجتمع [٣]، فهذا «عزيز حنا داود» يشير فى مظاهر أزمة الفكر التربوى العربى إلى سيادة الوضعية فى هذا الفكر من ناحية ، وما تشكله السلوكية من ركيزة مهمة داخل نسيج هذا الفكر . وقد أفرزت الوضعية والسلوكية أساليب تقويم متخلفة، وهى مقارنة أداء الفرد بالرجوع إلى

---

(١) تفاصيل ذلك فى المرجع السابق ، ص ص ٥٥ ـ ٦٦ .

(٢) حسن البيلاوى : فى علم اجتماع المدرسة . مرجع سابق ، ص ١٨ .

(٣) حسن البيلاوى : رؤية نقدية فى أزمة البحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٦٣ .

الجماعة التى ينخرط فيها ، الذى يستند إلى تصور نظرى مفاده التوزيع الطبيعى أو المنحنى الجرسى . ويوضح أن كلا من الوضعية والسلوكية متأثر بمفاهيم الفيزياء الكلاسيكية (فيزياء «نيوتن»)(١) .

ثالثاً : تعقيب عام :

كانت بداية الدراسة العلمية للتربية فى مصر فى عهد الانفتاح المعرفى والثقافى على الغرب، بعد أن بدأت النهضة المصرية منذ الحملة الفرنسية على مصر . ومن الطبيعى أن يتأثر المصريون ـ ومنهم رجال التربية وعلم النفس ـ بالنموذج المعرفى الغربى . وليس المقصود به هو ذاك النموذج النابع من أوروبا الغربية ، ثم حملت مشاعله الولايات المتحدة الأمريكية فيما بعد ، بل المقصود الحضارة الغربية فى أوروبا وأمريكا والدول الشرقية ـ الاشتراكية . فهى جميعا تنبع من إطار حضارى واحد ، يتسم بالطبيعة العلمية الصارمة ، والمنحى الميكانيكى الجزئى ، والالتصاق بالعلوم الفسيولوجية والبيولوجيا فى تفسير مظاهر الحياة الإنسانية المختلفة . غير أن هذا لا ينفى اختلاف المجتمع الرأسمالى عن المجتمع الاشتراكى فى توظيف هذه المعرفة ، ودور المواطن والهدف من استخدام هذه العلوم . إن المهم فى هذا الصدد أن النموذج الحضارى يتبنى المادية الميكانيكية .

ومن طبيعة الأمور فى مرحلة الانفتاح على العالم ـ بعد الحملة الفرنسية على مصر ـ أن تبدأ البعثات إلى الخارج ، ومن طبيعة الأمور كذلك أن يتأثر المبعوث بما يتلقاه من علم، وقيم ثقافية وحضارية ، ومن ثم يتبناها ويعيد إنتاجها عند عودته إلى بلده .

كما كان من الطبيعى أن يؤثر هؤلاء العائدون فى تلاميذهم، وتنتشر ـ من ثم ـ قيم المعرفة الغربية من حيادية ، وموضوعية ، ومعيارية ، وعالمية العلم . ومن هنا يمكن الحديث عن تبنى المجتمع العلمى ـ فى مجال التربية وعلم النفس بصفة خاصة ـ هذا النموذج المعرفى الغربى . فهو من جانب سبيل الرقى والتقدم للحاق بالغرب، رمز

---

(٣) التفاصيل فى : عزيز حنا داود : «أزمة الفكر التربوى الجامعى والمجتمع» ، فى : التربية والتغيير الاجتماعى فى مصر بين النظرية والتطبيق ، المؤتمر الأول للعلوم التربوية والنفسية . جامعة طنطا ، كلية التربية بكفر الشيخ ، ٥ ـ ٧ فبراير ١٩٩٤ .

التقدم والحضارة الجديدة التى تتسم فى أهم جانب منها بالعلمية . وهو نموذج ـ من جهة أخرى ـ يتسم «بالبساطة، وبالقدرة التنظيمية المرتفعة ، وأدى إلى انتصارات باهرة على المستويين المعنوى والمادى ، خاصة فى مراحله الأولى : سلع ورخاء وراحة مادية ، فنون راقية ، فلسفات عقلانية مادية بسيطة وواضحة، ذات مقدرة تفسيرية مباشرة[1].

إذًا من السهل فهم سيادة النظرة السائدة فى مناهج البحث فى العلوم الإنسانية ، وتبنى هذه النظرة فى مجال اهتمام الدراسة الحالية ، ولكن بماذا يمكن تفسير تلك الانتقادات التى عرضها هذا الفصل فى ضوء هذه المقولة ؟

يمكن الإجابة عن هذا التساؤل بأن تأثير العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على تبنى وجهة نظر معينة من وجهات نظر فلسفة العلم ، لا يسير بالضرورة فى اتجاه واحد . فهذا المد الغربى كما وجد من يتحيز له ، ويناصره ، ويؤمن به ، وجد كذلك من ناصبه العداء ، وتحيز ضده . ومحاولة الوصول إلى العوامل الذاتية والنفسية لمن يقفون هذا الموقف أمر بالغ الصعوبة من جهة ، وقد يحيد بهذه الدراسة عن هدفها الأساسى من جهة أخرى .

ولكن ـ على أية حال ـ كان النقد الموجه لهذا النموذج السائد فى فلسفة العلوم (الفكر الوضعى) يعتمد أيضاً على الفكر الغربى . ويبدو أن شرعية هذه الانتقادات تستمد قوتها من أنها تنبع أصلاً من مبدعيها . وهنا يمكن تكرار القول بأننا نأخذ الفكـرة، ونقيضها ، من الغرب، دون تكون لخصوصيتنا دور كبير . بيد أن هذا القول لا يعنى أن كل مَنْ وجّه نقدًا للفكر الوضعى الغربى قد اعتمد أولاً وأخيرًا على الأدبيات النقدية الغربية وحسب ، بل هناك من حاول توظيفها لخدمة الخصوصية الحضارية المصرية، وهناك مَنْ حاول تدعيمها باختلاف الحضارة العربية الإسلامية. إلاّ أننا نرى أن نقطة الانطلاق فى النقد كانت دائمًا اعتمادًا على تلك الأدبيات النقدية الغربية .

---

(١) عبد الوهاب المسيرى : «فقه التحيز» . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز ، مرجع سابق ، ص ٢٧.

ومن استعراض هذه الانتقادات الصادرة من أساتذة فى التربية وعلم النفس ، يمكن القول إنها ترى أن أزمة مناهج البحث فى الدراسات التربوية والنفسية ترتبط بأزمة البحث التربوى بصفة عامة (مؤسساته ، قواعده ، اختياراته، نتائجه ، تطبيقاته ، علاقته بمتخذ القرار ، . . . إلخ) ، وأزمة الفلسفة المجتمعية الغائبة بصفة أعم . وقد تدرجت هذه الانتقادات من نقد ذاتى ، إلى تقديم بدائل .

ويبدو أنه من الطبيعى أن تبدأ عمليات تطوير أى مجال فكرى أو علمى بالنقد الذاتى ، ثم يبدأ المهتمون والمشتغلون به بمحاولة تقديم بدائل لما يعتقدون أنه من أسباب الأزمة أو الاختناق فى المجال . وهكذا جاء هذا العرض محاولاً تلمس الانتقادات فى تطورها التاريخى (فالدراسات التى تم عرضها مرتبة وفقاً لتاريخ نشرها) ليوضح هذا التسلسل .

وبعد تقديم هذه الانتقادات ، يأتى السؤال المنطقى : هل كان لهذه الانتقادات، وهذه الرؤى البديلة صدى وأثر فيما يُقدَّم للباحث التربوى من مناهج بحث ؟ هل واكب هذا الوعى لدىء بعض التربويين ارتباط منهاج البحث بفلسفة المجتمع ، وأيديولوجيته ، وفلسفة العلوم الإنسانية ، والجدل الدائر عالميًا بين أوجه النظر المختلفة فى هذا الصدد ـ كما عرضه الفصلان السابقان ـ هل واكب هذا كله اختلاف فيما يُقدَّم للباحث التربوى من كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس من مرحلة زمنية إلى أخرى ، خاصةً وأن منهم من شارك فى تأليف كتاب من كتب مناهج البحث هذه ؟

هذه التساؤلات هى مجال اهتمام الفصل التالى ،الذى يقدم تحليلاً لما يُقدّم للباحث التربوى العربى عامةً ، والمصرى خاصةً ، من مناهج بحث فى التربية وعلم النفس .

الفصــــل الخامس

تحليل ما يُقدَّم للباحث التربوى من مناهج بحث

تمهيد :

يتناول هذا الفصل تحليل بعض الكتب المهمة التى تعرض لمناهج البحث فى التربية وعلم النفس . وأهمية هذه الكتب تأتى من كونها إما مقررة ـ أو كانت مقررة ـ طلاب الدراسات العليا فى التربية وعلم النفس فى بعض كليات التربية ، أو هى من المراجع الأساسية التى يُشار للباحث التربوى دائماً بالرجوع إليها .

وتنقسم هذه الكتب إلى قسمين : قسم خاص بالكتب المؤلفة باللغة العربية ، وقسم خاص بالكتب المترجمة . وسبب اختيار هذه الكتب ـ فضلاً عما سبق ـ أنها باللغة العربية ، أى أنها أول ما يلجأ إليها الباحث لتفادى صعوبة اللغة الأجنبية . أما عن تقسيمها إلى مؤلفة ومترجمة فيرجع إلى محاولة الإجابة عن السؤال المزدوج التالى : هل تتميز الكتب المؤلفة باللغة العربية برؤية مختلفة عن تلك المترجمة ؟ وهل يوجد فى الكتب المترجمة ما يبرر ترجمتها وعدم الاكتفاء بالكتب المؤلفة؟

وقد يثار سؤال هنا : ماذا عن كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس المؤلفة بلغة أجنبية ولم تترجم ؟ إنها من المراجع التى يُنصح الباحثُ التربوى بالاطلاع عليها أيضاً ، فلماذا لا تدخل فى هذا التحليل ؟

والاجابة عن هذا السؤال تتلخص فى أن خطةِ هذا الفصل تسير على النحو التالى : استعراض المناهج السائدة فى كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس المترجمة والمؤلفة ، ثم تحليل المناهج المقدمة من حيث ارتباط تقديمها بأصولها الفلسفية

والاجتماعية (أى أن هذا الارتباط هو محور التحليل الأساسى) ، ثم يأتى دور الكتب المؤلفة بلغة أجنبية ونقتصر على اللغة الإنجليزية لأنها اللغة التى نعرفها ، ولأنها تقريباً اللغة الوحيدة الأجنبية التى يستخدمها الباحثون التربويون ، فضلاً عن أنها لغة عالمية ، لتعرُّف مدى مواكبة كتب مناهج البحث المنشورة باللغة العربية ـ مؤلفة ومترجمة ـ للتطورات العالمية فى مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . وينتهى الفصل بتعقيب عام حول مواكبة مناهج البحث فى التربية وعلم النفس للتطورات العالمية فى مناهج البحث فى العلوم الإنسانية فى ضوء ما سبق تقديمه فى الفصلين الثانى والثالث .

وقبل المضى فى هذه الخطوات ، نعرض مجموعتى كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ويأتى اختيار هذه العينة وفقاً للشروط التالية :

١ ـ أن يحمل عنوانها بشكل واضح ومباشر مجال التربية أو علم النفس (التى أحيانًا تُسمى العلوم السلوكية) أو كليهما .

٢ ـ أن تمثل هذه الكتب فترة زمنية طويلة نسبيًا ، وتنتهى بأحدث ما نُشر .

٣ ـ أن أسماء مؤلفيها أو مترجميها أو مراجعيها من الأسماء البارزة فى التربية وعلم النفس فى مصر على الأقل . وأهمية ذلك تتمثل فى أن اختيارها للترجمة لا يعود للصدفة ، وأن تأليفها يعنى أن خبرة مؤلفها أوضحت له ضرورة القيام بهذا العمل . فليست الترجمة نتيجة لوجود كتاب أمام باحث تربوى حديث العهد فرأى ترجمته ، بل كان الكتاب أمام تربوى له باع طويل فكان قراره بترجمة هذا الكتاب ـ أو تأليفه ـ ليسد حاجة ماسة للباحث التربوى .

وهذه العينة المقسمة إلى كتب مترجمة ومؤلفة هى كما يلى (مرتبةً حسب سنة النشر ، من الأقدم إلى الأحدث) :

أ ـ الكتب المؤلفة باللغة العربية :

أ/ ١ ـ جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس : (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٣) .

أ/ ٢ ـ عبد الغنى عبود : البحث فى التربية . (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩).

أ/ ٣ ـ محمد سيف الدين فهمى : المنهج فى التربية المقارنة . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٨٥).

أ/ ٤ ـ عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية . (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١).

أ/ ٥ ـ فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١).

ب ـ الكتب المترجمة من اللغة الإنجليزية :

ب/ ١ ـ ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . ترجمة : محمد نبيل نوفل ، وسليمان الخضرى الشيخ ، وطلعت منصور غبريال ، مراجعة : سيد أحمد عثمان . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٩) . [نعتمد على طبعة ١٩٨٣] . وهو ترجمة لكتاب :

Understanding Educational Research - An Introduction. (New York, McGrow Hill, 1962).

ب/ ٢ ـ ج . د. نسبت ، ن . ج . أنتويستل : مناهج البحث التربوى . ترجمة : حسين سليمان قورة ، وإبراهيم بسيونى عميرة . (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٤). وهو ترجمة لكتاب :

Educational Research Methods. (University of London Press Ltd., London, 1970).

ب/ ٣ ـ جون و. بست : مناهج البحث التربوى . ترجمة : عبد العزيز غانم الغانم ، مراجعة : عادل عز الدين الأشول . (الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ، ١٩٨٨) . وهو ترجمة لكتاب :

Research in Education . (Prentice - Hall, Inc., Englwood Cliffs, New Jersey, 4 th Edition, 1981).

علماً بأن الطبعة الأولى له صدرت عام ١٩٥٩ .

ب/ ٤ ـ لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية . ترجمة : كوثر كوجك ، وليم عبيد ، ومراجعة : سعد مرسى أحمد (القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠) . وهو ترجمة لكتاب :

Research Methods in Education . (Routledge London, 1985).

علماً بأن الطبعة الأولى صدرت عام ١٩٨٠ .

أولاً : المناهج السائدة فى عينة كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس:

اشتركت كتب العينة كلها فى الحديث عن المنهج التجريبى ، والمنهج التاريخى ، والمنهج الوصفي . وقد اتخذ المنهج التجريبى اسم المنهج الاستقرائى فى كتاب (عبد الغنى عبود) واتخذ المنهج التاريخى اسم المنهج الاستردادى فى معظم الكتب ، أما المنهج الوصفى فقد أضيف لاسمه فى كتاب (محمد سيف الدين) كلمة «الإحصائى» ، فى حين تم تقسيمه فى كتاب (لويس كوهين) إلى عدة أنواع من البحوث : بحوث تنموية ومسحية ، وارتباطية ، واسترجاعية .

أما المناهج الأخرى التى ورد ذكرها وعرضها فى هذه الكتب بشكل لم يتم الإجماع عليه فهى :

١ ـ منهج دراسة الحالة ، ويُقسَّم إلى المنهج الإثنوجرافى والمنهج الكلينكى ، وبحوث الحالة المنفردة .

٢ ـ منهج دراسة العينة .

٣ ـ منهج دراسة الأصول الكلية .

٤ ـ منهج المتغير البعدى (أو ما بعد الواقع)، ويُسمى بالبحوث الاسترجاعية ، وهما ترجمة لـ Ex post facto

٥ ـ المنهج الارتباطى .

٦ ـ المنهج شبه التجريبى .

٧ ـ المنهج التفسيرى .

٨ ـ المنهج التحكمى .

٩ ـ المنهج الارتقائى ، واتخذ اسم البحوث التنموية فى كتاب (لويس كوهين) .

١٠ ـ المنهج المقارن .

١١ ـ منهج التحليل البعدى .

١٢ ـ المنهج الإمبريقى المسحى .

١٣ ـ منهج البحوث المستقبلية .

١٤ ـ منهج الطابع القومى .

١٥ ـ منهج المشكلة .

١٦ ـ منهج البحث فى تحليل النظام .

١٧ ـ منهج البحث فى تحليل التفاعل .

١٨ ـ منهج البحث المتعدد المداخل، وقد ورد باسم مختلف فى كتاب (لويس كوهين) باسم التثليث triangulation .

١٩ ـ بحوث العمل .

٢٠ ـ لعب الأدوار .

٢١ ـ المنهج الاستدلالى أو الرياضى .

٢٢ ـ المنهج الجدلى .

٢٣ ـ الأوصاف المحاسبية (المدخل الإثوجينى) .

ويبدو واضحاً تنوع وتعدد مناهج البحث التى تُقدَّم للباحث التربوى، وقد يعود هذا التعدد إلى عدم وجود تصنيف واضح ومحدد يتخذه مؤلفو هذه الكتب لاحتواء هذه المناهج . وحتى محاولات التصنيف المقدمة فى بعض هذه الكتب ، لايتضح أساسها المنطقى العلمى . ثم هى تصنيفات متعددة داخل مؤلَّف واحد وليست تصنيفاً واحداً يضم بين جنباته كل مناهج البحث المختلفة .

ومثال على هذا التصنيف المتعدد الأسس، ما يقدمه كتاب (فؤاد أبو حطب) ، ففى الفصل الثالث من هذا الكتاب نجد تصنيفاً لمناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية حسب بُعد الزمن ، ثم تصنيفاً لها حسب حجم المبحوثين ، فتصنيفاً حسب درجة التحكم فى المتغيرات ، وآخر حسب أهداف الدراسة ، وأخيراً فئة من المناهج لاتدخل تحت أحد التصنيفات السابقة ، حيث لا يجمعها شىء مشترك يتيح وضعها فى فئة واحدة ، سوى كونها لا رابط بينها[(١)] .

ومثال آخر لا يقدم تصنيفاً لمناهج البحث ، بل يقدم تصنيفاً لأنواع البحوث حسب مناهج البحث والأساليب المستخدمة فيها . فهناك ـ بناء على ذلك ـ بحوث وصفية ، وأخرى تاريخية ، وثالثة وأخيرة تجريبية[(٢)] .

وعلى أية حال ، فإن إجماع كتب مناهج البحث المذكورة كعينة فى هذه الدراسة على عرض المنهج التجريبى والتاريخى والوصفى، يوحى بأنها المناهج الأساسية، التى يمكن الاستعانة بها فى الدراسات والبحوث التربوية . لذلك فمن المنطقى ـ فيما نرى ـ البدء بتعرُّف كيفية عرض هذه المناهج ، وتقديمها للباحث التربوى . ثم يأتى دور المناهج الأساسية ، التى يمكن الاستعانة بها فى الدراسات والبحوث التربوية . لذلك فمن المنطقى ـ فيما نرى ـ البدء بتعرُّف كيفية عرض هذه المناهج ، وتقديمها للباحث التربوى . ثم يأتى دور المناهج المفردة التى ذكرها وقدمها كتاب أو أكثر من كتب

(١) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١) ص ص ٥٥ـ٥٦ .

(٢) جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . (القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧٣) ، ص ٣٨ .

العينة . ومن خلال هذا العرض نحاول رؤية ارتباط تقديم منهج البحث بالرؤى الفلسفية والاجتماعية المرتبطة به .

وقبل المضى فى هذه الخطوة ، تجدر الإشارة إلى أن كتاب («نسبت» و«أنتوسيل» هو الكتاب الوحيد فى هذه العينة الذى لا يدرى المتصفح له إن كان ما يقرأه مناهج للبحث أم أدوات لجمع البيانات ، فليس هناك أى تعريف أو تحديد لخطة عرض الكتاب) .

١ـ المنهج التجريبى :

تُجمع كتبُ العينة على اعتبار المنهج التجريبى المنهج العلمى ـ بألف لام التعريف ـ الحقيقى . ومن ثم ، فهو المعيار الذى يُقاس عليه مدى علمية أى منهج آخر ، فتزداد علمية المنهج بازدياد قدرته على ضبط المتغيرات ومحاكاته للمنهج التجريبى ، وتقل علميته بابتعاده عن هذا النموذج المعيار .

فالمنهج التجريبى «أدق أنواع المناهج وأكفأها فى التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها»[(١)]، وهو «أقوى المناهج فى اختبار العلاقات السببية ، والتى تقود إلى تفسيرات مقنعة»[(٢)] ، كما أنه يُعتبر «أكثر الوسائل كفايةً فى الوصول إلى معرفةٍ موثوق بها ، وذلك عندما يمكن استخدامه فى حل المشكلات »[(٣)] . أما عن الأسباب التى تجعل من هذا المنهج على هذا القدر من الدقة ، فهى مذكورة فى تلك الكتب المشار إليها نقلاً عن فان دالين (ص ٤٠٧) الذى نقلها بدوره من مرجع يعود تاريخ نشره إلى عام ١٩٢٩ ، وهو :

Lundborg, George A.; Social Research. (New York, Longman, Green & Co. Inc., 1929) P.37.

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٢٥ . والعبارة ذاتها فى : عزيز حنا داود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١) ص ٣٢٤ .

(٢) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . مرجع سابق ص ١٠٠ .

(٣) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣)، ص ٤٠٧ .

ثم تذكر هذه الكتب محاذير استخدام هذا المنهج التجريبى فى البحوث التربوية والنفسية ، اعتماداً - مرة أخرى - على ما ذكره فان دالين فى تقويمه للمنهج التجريبى فى المرجع المذكور (ص ص ٤٠٧ - ٤١٩) ، وما على الباحثين فى هذه المجالات من احتياطات عليهم الأخذ بها .

أما عن طريقة تقديم هذا المنهج فى كتب العينة ، فهى تختلف من كتاب إلى آخر . ففى كتاب (لويس كوهين) يُعرض ضمن مجموعة من أنواع البحوث التجريبية ، وشبه التجريبية ، وبحوث الحالة المنفردة[١] . ولا يقدم أى إطار نظرى أو حتى تعليمات نظرية مرشدة ، بل مجرد أمثلة ونماذج لبحوث تجريبية (أى بحوث تم استخدام المنهج التجريبى فيها) كل المطلوب من الباحث التربوى أن يحتذى بها ويقلد خطواتها .

وعلى هذا المنوال نفسه يتناول كتاب (جون بست) هذا المنهج ضمن البحث التجريبى[٢] ويتحدث باستفاضةٍ عن ضبط المتغيرات والتصميمات التجريبية المختلفة. ثم يذكر فى نهاية الفصل المخصص لهذه البحوث التجريبية أن «التجريب تقنية معقدة لحل المشكلة ، وربما لا يكون نشاطاً ملائماً للباحثين المبتدئين»[٣] . وأنه نظراً لوجود بعض المتغيرات لا يمكن معالجتها بالمنهج التجريبى ، ولظهور بعض المشكلات الأخلاقية ، فإن ذلك يشير إلى «وجود مكان للطرق اللاتجريبية» [٤].

أما فى كتاب (فان دالين) فالأمر مختلف إلى حد كبير ، فيعرض لطبيعة البحث التجريبى ، وكيفية ضبط التجربة ، ثم يعرض لنماذج التصميمات التجريبية، وأخيراً تقويم البحث التجريبى . والذى يهم الدراسة الحالية ما ورد فى بداية عرض هذا المنهج فى هذا الكتاب ، وذلك من حيث تأكيده على أنه «لكى يحقق العلم أهدافه - أى يفسر

---

(١) لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية . ترجمة : كوثر كوجك ، وليم عبيد (القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠) ص ٢٢٥ وما بعدها .

(٢) جون و. بست : مناهج البحث التربوى . ترجمة : عبد العزيز غانم الغانم. (الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٨٨) ص ٧٩ وما بعدها .

(٣) المرجع السابق ، ص ١١٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١١٢ .

ويتنبأ ويتحكم فى السلوك والأحداث ـ فلابد له من اكتشاف العلاقات السببية بين الظاهرات »[1].

أما كتاب (عزيز حنا) فيضيف إلى العناصر السابقة ـ وذلك فى كل المناهج التى يعرضها ـ المنطلقات النظرية للمنهج المعروض . والمنطلقات النظرية للمنهج التجريبى تتلخص فى ثمان نقاط[2] . أما تقويم هذا المنهج فلا يكاد يختلف عن نقاط التقويم التى قدمها كتاب (فان دالين) .

ولا يكاد يختلف كتاب (عبد الغنى عبود) عن ذلك ، حيث يكتفى بتقديم تعريف المنهج التجريبى أو المنهج الاستقرائى ، وهو التعريف الذى قدمه عبد الرحمن بدوى «فى كتابه» مناهج البحث العلمى[3] .

والملاحظة العامة والجوهرية فى عرض هذا المنهج تتمثل فى أنه يزودنا بأدق فهم لعلاقات «السبب ـ النتيجة» فى دراسة السلوك الإنسانى . وفى هذا الحكم ومن هذا الاعتبار ، يتضح أن رؤية المؤلفين للعلم لازالت متمسكة بوجهة النظرة القائلة إن تطور العلوم الإنسانية يسير فى اتجاه اللحاق بالعلوم الطبيعية ، ومن ثم على المشتغلين بالعلوم الإنسانية إدراك الصعاب التى تواجههم فى عزل متغيرات الظواهر التى يقومون بدراستها أو ضبطها ، لأن الظاهرات السلوكية ظاهرات غير مادية ، ومعقدة ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك[4] . ويقدم التربويون المزيد من الإجراءات، التى تضمن التخلص من هذه الصعوبات ، أو تقليل آثارها إلى أدنى حد ممكن [5].

٢ـ المنهج التاريخى (الاستردادى):

تتفق كتب العينة فى خطوات المنهج التاريخى ، وشروط وحدود كل خطوة من تلك

(١) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ٣٧٧ .

(٢) عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية . مرجع سابق ، ص ص ٢٦٦ ـ ٢٦٧ .

(٣) عبد الغنى عبود : البحث فى التربية . (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩) ص ٤٨ .

(٤) جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ١٩٥ .

(٥) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . مرجع سابق، ص ص ١٠٠ ـ ١٠٢ .

الخطوات . كما أن معظمها يورد مشكلة هذا المنهج من حيث عدم اعتراف بعض فلاسفة العلم بأنه منهج علمى حقيقى، وتذكر هذه الكتب تقريباً نقاط الدفاع نفسها عن علمية هذا المنهج ، وهى غالباً نقلاً عن (فان دالين) أو تلخيصاً له .

أولى هذه المشكلات تتمثل فى أن التاريخ «يتكون من وقائع حدثت مرة واحدة وإلى الأبد، بينما يتكون العلم من حقائق قابلة دائماً لأن تعود»[1] . وهذا يعنى أن المادة التى يعالجها التاريخ غير التى يتعرض لها العلم ، ولذلك يتطلب التاريخ منهجاً مختلفاً وتفسيراً مختلفاً . فى حين يرى فريق آخر أن الباحثين فى التاريخ «يمكن أن يلتزموا بالمبادىء والأغراض نفسها التى يعتنقها العلماء الطبيعيون»[2] . ثم يقارب أصحاب هذا الفريق الأخير بين المنهج التاريخى والمنهج العلمى (ونموذجه المنهج المستخدم فى العلوم الطبيعية) من حيث الخطوات الأساسية : فيمكن للباحث التاريخى أن يثبت عديداً من الحقائق التاريخية بالطريقة التى تثبت بها حقائق العلوم الطبيعية . ويستطيع أن يصوغ فروضاً ، ويجمع الأدلة بعناية ويحللها تحليلاً ناقداً[3] .

أما الخطوات التى لا يستطيع المنهج التاريخى أن يجارى فيها المنهج العلمى المستخدم فى العلوم الطبيعية ، فتتمثل فى عدم استطاعة المؤرخ أن يختبر فروضه عن طريق التجريب كما يفعل العلماء الطبيعيون. كما يعانى مؤرخو التربية من النقص الواضح فى وجود مصطلحات فنية دقيقة مثلما يوجد عند العلماء الطبيعين . ثم يأتى أهم مافى العلم ـ بنموذجه الطبيعى بطبيعة الحال ـ ألا وهو التعميم والتنبؤ . فالعلم يبغى الوصول إلى تعميمات . «وقد يبدأ العلماء والمؤرخون من مقدمات تعالج أحداثاً وحيدة جزئية منفردة ، ولكن الغرض النهائى الذى يهدف إليه العلماء هو وضع تعميمات عريضة ـ قوانين ونظريات شاملة ، تفسر كثيراً من الأحداث أو الأحوال الفردية غير المترابطة . ويرى البعض أن تعميم القوانين عن طريق التعميم من العوامل

(١) عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى (الكويت ، وكالة المطبوعات ، ط ٣، ١٩٧٧) ص ١٨٣ .

(٢) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ٣٠١ .

(٣) جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ـ ١٠٣ .

المتكررة الشائعة ، أمر يخرج كلية عن نطاق البحث التاريخى »[1].

وهذه المناقشات تتدرج حتى تصل إلى مستوى «فلسفة التاريخ» ، فإذا كان هناك فريق يؤمن بأن التاريخ يعيد نفسه ، وأن ما حدث مرة سوف يحدث ثانية ، عندئذ يصبح على المؤرخين ـ فى أى مجال ـ اكتشاف وصياغة القوانين الثابتة التى تحكم الأحداث الإنسانية ، مثلما اكتشف العلماء القوانين الطبيعية التى تحكم الظاهرات فى العالم المادى .

أما إذا كان الاعتقاد بأن التاريخ يتكون من وقائع حدثت مرة ولن تتكرر بذاتها أبداً ، فإن أفضل ما يمكن أن يقدمه المؤرخون هو إصدار تعميمات عن الأحداث الماضية ، ولكن ليس فى قدرتهم التنبؤ بالأحداث المستقبلية . وهناك فريق يرى أن المؤرخين قادرون ـ عن طريق القياس التاريخى وتتبع الاتجاهات التاريخية ـ أن يقترحوا فى بعض الحالات عدداً من النتائج التى يمكن توقع واحدة منها أو أكثر بدرجة كبيرة من الاحتمال . ولكن فى جميع الحالات لا يتوقع هذا الفريق إمكان صياغة تعميمات شاملة لها قوة التنبؤ الدقيقة التى تتمتع بها القوانين فى العلوم الطبيعية .

وليس من مهام أو أهداف هذا البحث حسم مثل تلك القضية بشكل مباشر (أى هل المنهج التاريخى منهج علمى أم لا ؟) بل من المهم هنا إبراز أن مثل تلك المناقشات(*)، تضع المنهج العلمى المستخدم فى العلوم الطبيعية المعيار الأوحد للعلمية . فهذا المنهج علمى بقدر تحقيقه لشروط منهج العلوم الطبيعية . وهذه قضية من القضايا الأساسية التى حاول البحث مناقشتها من حيث جذورها ومدى منطقيتها .

---

(١) تفاصيل هذه المناقشات توجد فى :

ـ ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠٠ ـ ٣٠٨ .

ـ صلاح قنصوة : الموضوعية فى العلوم الإنسانية ـ عرض نقدى لمناهج البحث . مرجع سابق ، ص ص ١٥٥ ـ ١٧٢ .

ـ جون و. بست : مناهج البحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ١٦٥ ، و ص ص ١٦٩ ـ ١٧٤ .

(*) لا تقتصر كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس على إثارة مثل هذه المناقشات ، بل هى مثارة بشكل أوسع وأعمق فى كتب مناهج البحث وفلسفة العلوم المتخصصة فى مجال الفلسفة والمنطق .

وقبل الانتقال إلى المنهج التالى، تبقى بعض الملاحظات الفرعية على كتب بعينها من كتب العينة ، ففى كتاب (عزيز حنا) نجد ٦ منطلقات نظرية للمنهج التاريخى . ويهم الدراسة الحالية ماورد فى المنطلق الخامس . فهذا كتاب يُقدِّم للباحث التربوى فى الوطن العربى ليعرض أمامه مناهج البحث المختلفة ، ثم يوضح له وجهة نظر المؤلفين واقتراحهم لمنهج معين (سيأتى ذكره فى تضاعيف هذا الفصل) . والمهم أن الكتاب يذكر أنه يلتزم بالحيادية فى عرض المناهج ، أى يصف هذا المنهج أو ذاك كما يُستخدم، وكما هو موجود فى أدبيات مناهج البحث[١] . وإذا بالمنطلق النظرى رقم ٥ ينص على ما يأتى «عبر عصور التاريخ ثمة صراعات بدأت بين الإنسان وبين الطبيعة ، وفى ظل الاشتراكية[؟!!] سيعود الصراع بين الإنسان والطبيعة بمستوى أرقى . . » [٢]. فهل يعنى هذا ضرورة تبنى هذه المنطلقات النظرية ، كما هى معروضة دون مناقشة باعتبارها منطلقات نظرية للمنهج التاريخى بصفة عامة ومطلقة ؟ أم أن هذا يعنى ضرورة اعتقاد الباحث وتسليمه بهذه المنطلقات بحذافيرها ليكون باحثًا تاريخياً أو قادراً على استخدام المنهج التاريخى ، وإن لم يعتقد فيها فلن يكون كذلك؟! .

أما كتاب (لويس كوهين) فيرى أن المنهج التاريخى من ضمن البحوث الوصفية[٣]. وهو منهج «مختلف اختلافاً جذريًا عن المناهج التى تُبنى على أسس علميـة ولكنـه مهـم وضرورى »[٤] . والسبب فـى أنه لا يُبنى على أسس علمية هو أنه لا يتمتع بشروط المنهج العلمى المستخدم فى العلوم الطبيعية ، وهذه القضية هى ما سبق مناقشتها من قبل . أما مبررات أهميته وضرورته فهى تتلخص فى أنه كثير الاستخدام فى البحوث التربوية، وأن مراجعة الباحث للقراءات والدراسات المرتبطة بموضوع بحثه تُعتبر من الدراسات التاريخية ، وأن مجالات علمية أخرى كعلم الاجتماع

---

(١) عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، المقدمة .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٣ .

(٣) لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٠ .

وعلم النفس تستعين ببيانات يوفرها المنهج التاريخى ، وأخيراً يمكن اعتباره منهجاً علمياً لأنه يتوخى الموضوعية ويصف كل مظاهر الحالة المعينة المراد دراستها [١].

وهنا يبرز سؤال : هل هذه المبررات «علمية»؟ إن رأينا يتمثل فيما يلى : إما أن يُعتبر المنهج ـ أى منهج ـ علميًا ، فيمكن عندئذ استخدامه ، أو هو منهج غير علمى ، فلا يجب استخدامه إلى أن يتم ضبطه بشكل علمى أو إيجاد بديل له . إن المشكلة ـ مرة أخرى ـ تتلخص فى اعتبار المنهج العلمى المستمد من العلوم الطبيعية هو المعيار الوحيد للعلمية ، ومن ثم يضع المشتغلون بالعلوم الإنسانية بصفة عامة ، والمشتغلون فى التربية وعلم النفس فى حالتنا الخاصة هذه ـ يضعون أنفسهم فى مأزق قياس مناهجهم بهذا المنهج المفترض ، ثم هم لا يستطيعون الاستغناء عن مناهج مفيدة لهم ، على الرغم من اعترافهم بعدم علميتها الكاملة .

٣ـ المنهج الوصفى :

يُعرَّف هذا المنهج بعدة تعريفات كلها متقاربة ، وتؤدى إلى المعنى نفسه تقريباً . فهو «منهج يعنى بالدراسات التى تهتم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة وبوضع جماعة من الناس ، أو عدد من الأشياء ، أو قطاعات من الظروف أو سلسلة من الأحداث ، أو منظومة فكرية ، أو أى نوع آخر من الظواهر أو القضايا التى يمكن أن يرغب الباحث فى دراستها»[٢] . وهو يحاول الإجابة عن سؤال «ماذا يوجد ، أى ماهو الوضع الحالى لهذه الظاهرات»[٣] . ويشمل ذلك تحليل بنية الظاهرة موضع البحث ، «وبيان العلاقات بين مكوناتها »[٤].

وتُجمع كتب العينة على أن البحوث الوصفية (أى التى تستخدم المنهج الوصفى)

---

(١) المرجع السابق ، الموضع نفسه بشىء من الاختصار والإيجاز .

(٢) عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ ، وأيضًا : ـ لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية ، مرجع سابق، ص ٩٣ .

(٣) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ٣١٢.

(٤) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث . . . ، مرجع سابق ، ص ١٠٤.

هى بحوث تقريرية فى جوهرها[1] ، وهى ليست تجريبية ، وأن معظم البحوث التربوية المنشورة فى الكتب والدوريات المتخصصة هى بحوث وصفية[2] . وهى تحقق هدفين[3]: تطبيقى وعلمى ، يتمثل الأول فى تزويد العاملين فى المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرات المتنوعة التى يتأثرون بها فى عملهم . أما عن الهدف العلمى فيتمثل فى أن هذه الدراسات تقدم من الحقائق والتعميمات ما يضيف إلينا من المعارف ، مما يساعد على فهم الظواهر والتنبؤ بحدوثها .

أما عن نواحى القصور فى هذه الدراسات التى تعتمد على المنهج الوصفى فيمكن إجمالها فى الآتى :

١ ـ صعوبة قياس بعض الخصائص التى تهم الباحث فى مجال السلوك الإنسانى .

٢ ـ صعوبة تحديد المصطلحات .

٣ ـ صعوبة فرض الفروض .

٤ ـ صعوبة القياس الدقيق والتجريبى .

٥ ـ محدودية التعميم والتنبؤ [4].

٦ ـ مهما قيل عن الحيدة وموضوعية الأدوات والتكنيكات الإحصائية المتقدمة والتى تتحكم فى العوامل الدخيلة وتحييدها ، فقد نصل إلى تصوير واقع لا علاقة له بالواقع الحقيقى ، إذ غالباً ما ندرك ما نريد أن ندركه [5].

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠٥ .

(٢) لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .

(٣) جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ١٨٧ .

(٤) يُرجع إلى تفاصيل هذه النقاط الخمس إلى :

ـ جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٩ ـ ١٩٠ .

ـ ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ٣٦٠ ـ ٣٧١ .

(٥) عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، ص ١٩٣ .

تمثل نواحى القصور هذه مقدار ابتعاد المنهج الوصفى عن المنهج العلمى القائم على نموذج منهج العلوم الطبيعية . وعلى قدر ما يستطيع الباحثون التربويون التقليل من هذه المثالب أو التخلص منها ، على قدر ما يصبح هذا المنهج علمياً . «فالبحث فى ميدان التربية يُعد حديث المنشأ نسبيًّا بالمقارنة مع العلوم الطبيعية . وقد أمكن تقليل نواحى قصور (البحوث الوصفية) بتصميم أدوات وأساليب أكثر إتقانًا ، كما أدى المنهج الوصفى إلى تطور كثير من أدوات البحث»(١) .

ومن جهة أخرى تقدم كتب العينة خلال عرضها لهذا المنهج أنواع البحوث الوصفية دونما اتفاق فيما بينها ، فهناك دراسات مسحية ، ويُستخدَم فيها أسلوبان: تحليل النشاط وتحليل المحتوى . وهناك دراسات العلاقات المتبادلة ، ومنها دراسة الحالة ، والدراسات السببية المقارنة ، ثم هناك دراسات النمو والتطور التى تنقسم بدورها إلى : دراسات التعلم الإدراكى ، ودراسات نمو الشخصية ، وبحوث تعليم الكبار، ودراسات النمو فى فترات زمنية (طولية ومستعرضة)(٢).

فى حين يقرر «فان دالين» أنه سيضع تحت الدراسات المسحية عدة أنواع قائلاً : «إنه على الرغم من عدم وجود نظام محدد للتصنيف يلقى قبولاً عاماً ، فإن اختيار نظام تعسفى ولكنه معقول يعد أمراً ضروريًّا »(٣) . وبناءً عليه يذكر : المسح المدرسى ، تحليل العمل ، تحليل الوثائق ، مسح الرأى العام ، مسح المجتمع المحلى . ثم فى دراسات العلاقات المتبادلة يذكر ثلاثة أنماط من هذه الدراسات(٤) : دراسات الحالة ، الدراسات العلية المقارنة ، الدراسات الارتباطية ومن الدراسات التطورية يتحدث عن نوعين من الدراسات التطورية الوصفية(٥) : دراسات النمو ، ودراسات الاتجاه .

---

(١) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ٣٦٠ ـ ٣٦١ .

(٢) تفاصيل هذه الأنواع فى: جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٠ ـ ١٨٧ .

(٣) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، مرجع سابق ، ص ٣١٨ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٣٣٥ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٣٥١ .

أما بقية الكتب فتدور حول هذه الأنواع والأنواع الفرعية كلها ـ تزيد واحداً هنا ، وتنقص واحداً هناك ـ تُلقى على هذا أهمية أكبر من غيره فى خدمة البحوث التربوية . ويبدو للباحث أن هذه الأنواع من البحوث حصيلة عملية استقرائية لبحوث تمت ، وليست تفريعات تنشأ منطقيًّا من طبيعة المنهج الوصفى ذاته ؛ أى أن العملية هنا تأتى من الواقع ـ البحوث التى تمت ـ إلى مجال التصنيف ، أى محاولة وضع هذا البحث أو ذاك تحت مسمى معين ليمكن اعتباره بحثاً علميًّا . ولا يدعم وجهة النظر هذه سوى دليل غير مباشر ، مستمد من طريقة عرض معظم كتب العينة إلى بحوث ، استخدمت هذا المنهج أو ذاك ، على أنها أمثلة تُقدَّم للباحث التربوى عن كيفية استخدام هذا المنهج . وأحياناً يقتصر الأمر على مجرد عرض أمثلة من بحوث ؛ ليستشف منها القارىء قواعد المنهج وأساليب استخدامه[1] .

ويبقى فى الحديث عن هذا المنهج تعليق على كتاب منفرد ، وهو كتاب (لويس كوهين) ، حيث نجد عنوان «البحوث التنموية» ، وإذا به يتحدث عن البحوث الوصفية ، بمعنى الترادف [2]، ثم فى فصل آخر بعنوان «البحوث المسحية» نقرأ مباشرة أنه «أكثر المناهج الوصفية شيوعاً فى البحث التربوى »[3] مما يجعل من الأمر أكثر من مجرد منهج مستخدم فى عدة أنواع من البحوث .

وبعد استعراض المناهج الثلاثة التى ورد ذكرها فى كل كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس (كتب العينة)، وإبداء بعض الملاحظات عليها ، يأتى دور المناهج التى لم تعرضها كل كتب العينة ، بل بعض منها فقط .

---

(١) يمكن النظر فى :

ـ لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية ، مرجع سابق ، الجزء الخاص بالمنهج التجريبى .

ـ عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، الجزء الخاص بعينة من البحوث التى استخدمت هذا المنهج ، وهو جزء ثابت فى كل فصل يتناول منهجًا معينًا .

(٢) لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية ، مرجع سابق، ص ٩٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٢٣ .

٤ـ المنهج المقارن :

جاء ذكر هذا المنهج نصاً ـ أى بعنوان مستقل ـ فى كتابين (كتاب : عزيز حنا) و(كتاب : فؤاد أبو حطب) ، وهو محور كتاب (محمد سيف الدين) وجزء أساسى فى كتاب (عبد الغنى عبود) ويكمله كتاب آخر للمؤلف نفسه ، يستكمل فيه حديثه عن «مناهج البحث فى التربية المقارنة»[١] ، رأينا الاستعانة به لتحقيق أهداف الدراسة فى هذا الفصل .

والملاحظة الأولى أن كل هذه الكتب مؤلفة بالعربية ، أما الكتب المترجمة فى كتب العينة ، فلا تذكر هذا المنهج اللهم إلاّ فى كتاب فان دالين الذى يذكر الدراسات العلية المقارنة كنوع من الدراسات التى يُستخدم فيها المنهج الوصفى ، وهو بمثابة طريقة بديلة للتجريب ، الذى يصعب القيام به فى بعض الظاهرات النفسية والتربوية[٢] .

أما فى كتاب (فؤاد أبو حطب) فنجد أن المنهج المقارن شائع فى جميع العلوم الإنسانية والاجتماعية ، إلا أنه فى ميدان علم النفس «يُسمى تسمية خاصة هى «المنهج العابر للثقافات» أو «منهج الدراسات التعاونية المقارنة» ، والسبب فى ذلك أن مصطلح «علم النفس المقارن» اقترن تاريخيًّا بالمقارنة بين سلوك الإنسان وغيره من الكائنات العضوية»[٣].

وعن نشأته التاريخية يورد الكتاب نفسه (كتاب : فؤاد أبو حطب) أن أصوله تعود إلى كتابات الرحالة منذ آلاف السنين ، إلا أن «الأنثروبولوجيا هى أول العلوم الاجتماعية ، التى احتلت فيها المقارنات الثقافية مكانة بارزة على يد «تايلور» وذلك عام ١٨٨٩ . وتطلب الأمر أكثر من خمسين عاماً حتى أصبح لهذه الدراسات منهاج واضح المعالم ، وبخاصة خلال الثلاثينيات من القرن العشرين (فترة إرهاصات الحرب العالمية

(١) عبد الغنى عبود : التربية المقارنة فى نهاية القرن (الأيديولوجيا والتربية) من النظام إلى اللانظام . (القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٣) ص ص ٥٤ ـ ٦٢ .

(٢) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، مرجع سابق ، ص ص ٣٣٩ـ٣٤٧ .

(٣) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث . . . ، مرجع سابق ، ص ١١٨ .

الثانية ، التى نشطت فيها هذه الدراسات نشاطاً واضحاً فى مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية لأسباب سياسية (*)، على رأسها استطلاع خصائص شعوب المستعمرات)[1].

وفى الكتاب الخاص بالمنهج فى التربية المقارنة (كتاب : محمد سيف الدين فهمى) نجد أن الهدف من وضع الكتاب هو تأسيس التربية المقارنة كعلم مستقل ، وذلك بالتركيز على عرض مناهجها ، لذلك يبين للباحث والدارس فيها كيف يبحث فى مجال التربية المقارنة[2] . وبناءً على هذا الهدف الأساسى تم عرض المداخل أو المناهج التالية : المدخل أو المنهج الوصفى الإحصائى ، والمدخل أو المنهج التاريخى، ومدخل أو منهج الطابع القومى، ومدخل أو منهج المشكلة .

وقد سبق عرض ما جاء ذكره فى الكتاب الحالى عن المنهج الوصفى والتاريخى فى الأجزاء الخاصة بهما فى هذا الفصل ، غير أن الملاحظ عدم تفرقة المؤلف بين «مدخل» و«منهج» واستخدامهما على أنهما مترادفان .

أما عن مدخل أو منهج الطابع القومى فى الدراسة المقارنة ، فهو «يعطى اهتماماً خاصًا بالقوى والعوامل التى تؤثر فى تشكيل وتطور نظم التعليم ، والتى بامتزاجها بالخصائص القومية للشعوب المختلف تُنتج أنماطاً من النظم التعليمية قد تتشابه أو تختلف فيما بينها »[3] .

ثم يستعرض معظم الفصل المخصص لهذا المدخل ـ أو المنهج ـ العوامل المحددة للطابع القومى ، والتى أثرت بدورها فى نشأة نظم التعليم القومية وتطورها ، أو فى خلق مشكلات فى النظم التعليمية ، والتى حددت كذلك أساليب أو سياسات معينة لحل هذه المشكلات فى المجتمعات المختلفة .

(*) راجع وجهة نظر الباحث التى تبناها فى تفسير تطور العلوم المعاصرة فى الفصل الأول .

(1) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى . . . ، مرجع سابق ، ص ١١٩ .

(2) محمد سيف الدين فهمى : المنهج فى التربية المقارنة . (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢، ١٩٨٥) صفحة ج .

(3) المرجع السابق ، ص ٣٩٩ .

غير أن الانتقاد الموجَّه من مؤلف هذا الكتاب إلى هذا المدخل يتمثل فى عدة نقاط[1]، يهم الدراسة الحالية الانتقاد الرابع منها ، وهو أن هذا المدخل «قد قصر دون تحقيق أحلام رجال التربية المقارنة فى إحكام علم التربية ؛ بحيث يكون قادراً ـ مثل العلوم الطبيعية ـ على استنتاج قوانين عامة تسمح بالتنبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التربوية» [2]. وهذا الحكم ينطبق على المداخل والمناهج السابقة (الوصفى ، والإحصائى، والتاريخى)، فهى «لم تكن جميعًا قادرة على إعطاء التربية المقارنة تلك الصبغة العلمية ، القادرة على أن تجعل التربية «علماً» مثل علوم الفيزياء أو الكيمياء أو البيولوجيا» [3].

والذى يهم الدراسة الحالية هو «معيار» العلمية ، فهى لازالت تُقاس على معيار علمية العلوم الطبيعية . ولقصور هذه المناهج / المداخل الثلاثة للتربية المقارنة ، جاء مدخل حل المشكلة الذى «صُمِّمَ بطريقة تسمح بدراسة الظواهر التربوية بطريقة علمية، والتى تُمكن من مقابلة الرغبة الكبيرة لدى رجال التربية المقارنة فى جعل التربية علماً يخضع للمنهج العلمى فى التفكير والعمل ، ويكون فى الوقت نفسه أداة للتنبؤ بمسار الظاهرة التربوية والتحكم فيها بقصد إصلاح النظم التربوية . والأساس النظرى الذى يُبنى عليه مدخل حل المشكلة فى الدراسات التربوية المقارنة هو أسلوب البحث العلمى Scientific Method أو طريقة حل المشكلة Problem Solving أو التفكير التأملى Reflective Thinking كما حدثنا عنه الفيلسوف التربوى «جون ديوى» [4].

وهكذا يرى الكاتب أن استخدام هذا المدخل أو المنهج هو الذى يؤدى بالتربية المقارنة إلى أن تصبح علماً حقيقيًّا ، وفى الوقت ذاته علماً تربويًّا مستقلاً عن العلوم التربوية الأخرى ، وإن كان استقلاله لا يعنى انعزاله عنها . فهل العودة إلى ما قاله «

---

(١) المرجع السابق ، ص ٤٣٥ ـ ٤٣٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٣٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٨٩ .

(٤) المرجع السابق ، ص ص ٥٨٩ ـ ٥٩٠ .

جون ديوى » هو المحك النهائى ، أو آخر ما توصلت إليه فلسفة العلوم الإنسانية ؟

أما المحاولة الثانية لتأسيس علم التربية المقارنة اعتماداً على خصوصية وتميز مناهج البحث فيها ، فتأتى من خلال كتاب (عبد الغنى عبود) وكتاب آخر للمؤلف نفسه ، كما سبق القول . ومن خلال هذين الكتابين يصل المؤلف إلى أن دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسةً مقارنة تتطلب عدة أمور ، هى :

١ ـ الوصف ، أى وصف المشكلة أو عرضها ، والمنهج المناسب هنا هو « المنهج الوصفى » .

٢ ـ التحليل أو التفسير ، أى إلقاء الضوء على النظام التعليمى وعلى ما به من مشكلات .

ويُستخدم فى التحليل والتفسير مناهج ، هى : (المنهج الاستردادى) فى العرض التاريخى للنظام التعليمى ، واستخدام المننهج (الاستدلالى أو الرياضى) للربط بين الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والحضارية التى تشكل (الأيديولوجيا) ، وبين نظام التعليم ومشكلاته . كما يمكن استخدام منهج آخر إلى جانب المنهجين السابقين ، وهو (المنهج الجدلى) سواء فى العرض التاريخى ، أو فى الربط بين القوى الثقافية ومشكلات التعليم . أما بالنسبة لتقديم الحلول المناسبة ، فأنسب المناهج هنا هو (المنهج الاستدلالى أو الرياضى) ، كما يجوز استخدام خطوات (المنهج التجريبى) إذا استدعى الأمر ذلك . ويجمع بين هذه المناهج الفرعية جميعاً ، منهج واحدٌ كبيرٌ، هو (المنهج المقارن) [١].

إن هذه المحاولة ـ كما هو واضح ـ بدأت بداية منطقية ، وهى أن موضوع الدراسة وطبيعتها تحدد المنهج أو المناهج الملائمة لدراستها ، ولكن ما معنى أن حاصل جمع

(١) عبد الغنى عبود : البحث فى التربية ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧ ـ ٥٥ ، وكذلك :

ـ عبد الغنى عبود : التربية المقارنة فى نهاية القرن (الأيديولوجيا والتربية) من النظام إلى اللانظام ، مرجع سابق، ص ص ٥٤ ـ ٥٨ .

هذه المناهج يساوى المنهج المقارن ؟ على أى أساس تم اعتبار هذه المناهج مناهج فرعية للمنهج الكبير ـ المقارن ؟ أليس من المنطقى اعتبار هذه المناهج مناهج فرعية للمنهج العلمى بصفة عامة ؟

إن التعليق على هذا المنهج ـ وما سبقه وما سيليه من مناهج فى هذا الفصل ـ يتطرق إلى عدة نقاط ، نرى أنها لا تخص منهجاً بعينه ، أو محاولة بعينها ، بل تنطبق عليها جميعاً ، لذلك نرجىء هذا التعليق إلى حين الانتهاء من المناهج الباقية التى أتى ذكرها فى كتب العينة . وهذه المناهج الباقية لن نتعرض لها بشىء من التفصيل المشابه للمناهج السابقة ، لأسباب ستُذكَر فى حينها .

٥ ـ المنهج الإمبريقى (المسحى) :

أفرد كتاب (فؤاد أبو حطب) ذكر هذا المنهج ، وذلك حسب التصنيف المبين فى هذا الكتاب ، حيث يقع هذا المنهج فى فئة التصنيف حسب بُعد الزمن . فهناك المنهج التاريخى ، ثم هذا المنهج الإمبريقى ، ويليه منهج البحوث المستقبلية ! .

والقارىء لما جاء تحت عنوان المنهج الإمبريقى empirical لايجد فرقاً بينه وبين معنى المنهج الوصفى . أما عن الألفاظ والعبارات فهى بطبيعة الحال مختلفة تحت العنوانين (المنهج الإمبريقى ، المنهج الوصفى) غير أن ما يخرج به القارىء من الحديث عن المنهج الإمبريقى يخرج به من الكتاب نفسه ، مما هو مذكور تحت عنوان المنهج الوصفى ، ومما هو مذكور تحت عنوان المنهج الوصفى وشبه التجريبى فى كتب العينة الأخرى .

وتنطبق هذه الملاحظة ، بالإضافة إلى ملاحظة أخرى هى أن بعض كتب العينة ترى أن هذا منهج للبحث ، فى حين تراه كتب أخرى أنه مجرد أداة من أدوات منهج بحث معين . تنطبق هاتان الملاحظتان على بقية مناهج البحث الأخرى المذكورة فى كتب العينة .

فنجد فى كتاب (فؤاد أبو حطب) حديثاً عن منهج دراسة العينة ، ومنهج دراسة

الأصول الكلية، ومنهج دراسة الحالة[١] ، فى حين أن كتاب (فان دالين) يتحدث عن هذه المناهج باعتبارها إجراءات ضبط العينة سواء كانت هذه العينة فى دراسة تجريبية أو وصفية أو تاريخية[٢] . والأمر نفسه ينطبق على المنهج التفسيرى والتحكمى[٣] ، فهما هدفان من أهداف المنهج العلمى، وليسا منهجين مستقلين وهكذا .

أما المنهج الكيفى الوحيد المذكور فى كتب العينة، فهو المنهج التالى[٤] :

٦ـ الأوصاف المحاسبية التفسيرية للسلوك ـ المدخل الإثوجينى :

تحت هذا العنوان فى كتاب (لويس كوهين) نجد هذا التقديم :

إن الاهتمام برصد أعمالنا وتفسيرها فى فترات معينة من حياتنا الاجتماعية هو محور الاهتمام لجانب جديد فى علم النفس ، هو علم نفس المشاركة Participatory Psychology الذى يركز على مقاصد الشخص الذى يقوم بفعل ما ، ومعتقداته عن أنواع السلوك الذى يمكنه من الوصول إلى أهدافه ، وعلى وعيه بالقواعد التى تحكم تلك السلوكيات . ويُطلق على الدراسات التى أُجريت فى هذا المجال مصطلح «الإثوجينية، Ethogenic » ، بمعنى الأخلاقيات العامة للسلوك الاجتماعى ، ويعبر عن وجهة نظر ترى الإنسان على أنه «شخص» بمعنى أنه صانع خطة ، يراقب نفسه ، وعلى وعى بأهدافه ، ويتدبر عن قصد أفضل الطرق لتحقيقها . وتمثل الدراسات الإثوجينية مدخلاً جديداً لدراسة السلوك الاجتماعى . وتغاير أساليب هذه الدراسات تماماً الأساليب شائعة الاستعمال فى البحث التربوى[٥].

---

(١) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى . . . ، مرجع سابق ، مواقع متفرقة .

(٢) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، مواقع متفرقة .

(٣) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى . . . ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٥ ـ ١١٢ .

(٤) لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٧١ ـ ٢٧٣ .

(٥) المرجع السابق ، ص ص ٢٧١ ـ ٢٧٢ .

ثم يذكر الكتاب خمسة مبادىء أساسية للمدخل الإثوجينى، يهم الدراسة الحالية إبراز مبدئين منها ، هما :

١ ـ تأسس المدخل الإثوجينى على الاعتقاد بأن الإنسان يميل إلى أن يكون هو الشخص الذى تشكله لغته وتقاليده ومعرفته الضمنية والصريحة .

٢ ـ تَستخدِمُ المهاراتُ التى تُوظف فى الدراسات الإثوجينية الفهمَ العام للعالَـمِ الاجتماعى . ومن هذا المنطلق فإن أنشطة الشعراء ومؤلفى المسرحيات تُقدِّم للباحثَ الإثوجينى نموذجاً أفضل مما يقدمه علماء العلوم الفيزيائية [١].

فهنا نجد للمرة الوحيدة أسساً فلسفية واضحة يستند إليها منهجٌ للبحث ، وابتعادًا عن اعتبار المنهج القائم على نموذج العلوم الطبيعية المعيار الأوحد لعملية منهج معين. وعلى الرغم من ذلك ، فليس هناك إسهاب فى شرح هذا المنهج المختلف اختلافاً تامًّا عن مناهج البحث الشائعة فى البحوث التربوية ، وكان الأجدر التركيز عليه لاختلافه هذا ، واتساقاً مع ما جاء فى مقدمة هذا الكتاب من عرض المناهج الكيفية على قدر عرض المناهج الأخرى (وهذه نقطة سيأتى تفصيلها فى الجزء التالى من الفصل الحالى) ، بيد أنه كيف يمكن تفصيل القول فى هذا المنهج وهو ضمن ١٢ منهجاً يقدمها الكتاب؟

٧ ـ منهج البحث متعدد المداخل :

آخر منهج للبحث يركز عليه هذا الجزء من الفصل الحالى، هو منهج البحث المتعدد المداخل . وقد عُرِضَ هذا المنهج بهذا الاسم فى كتاب (عزيز حنا)، وباسم التثليث فى كتاب (لويس كوهين) الذى يُعرِّف التثليث triangulation بأنه :

> مدخل تعددى لجمع البيانات فى البحث العلمى، فهو يعتمد على طريقتين أو أكثر فى جمع البيانات، بقصد دراسة عنصر ما فى السلوك الإنسانى . وهو أسلوب فى البحث يشترك فيه كثيرون من حيث المبدأ، إلاّ

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧٢ .

أنه قليل الاستخدام من الناحية العملية. ويتناقض استخدام المدخل التعددى مع استخدام مدخل الطريقة الواحدة (الذى يُعتبر الأسلوب السائد والمنتشر فى العلوم الاجتماعية). والمعنى الحرفى والأصلى للتثليث هو أنه أسلوب قياس فيزيقى: فالبحارة والمسّاحون وواضعو الاستراتيجيات العسكرية ، يستخدمون (أو تعودوا أن يستخدموا) طرقاً عديدة لتحديد نقطة ما أو رصد شىء معين . وقياساً على ذلك ، فإن التثليث فى العلوم الاجتماعية هو محاولة لتحديد ـ أو شرح ـ السلوك الإنسانى المعقد والثرى بطريقة أكثر شمولاً ، عن طريق دراسته من أكثر من جانب ، وبذلك فإن هذا الأسلوب يستخدم كلاًّ من البيانات الكمية والكيفية (١).

أما الكتاب الثانى (كتاب : عزيز حنا) فينادى باستخدام المنهج المتعدد المداخل، وذلك تلبيةً لتطورات العصر ، ولما تتميز به معظم البحوث المعاصرة خصوصاً منذ خمسينيات القرن العشرين من سمات ثلاث أساسية (٢): ؛ أولاها أن مشكلات البحث أصبحت توجد فى صورة مشروعات كبيرة يقوم بتناولها فريق من الباحثين . ثانيتها أنه بسبب تعقد الحياة ، والنمو المذهل فى المعرفة العلمية والتكنولوجية ، أصبح من الضرورى اتباع مدخل العلوم البينية المتداخلة Interdisciplinary disciplines. وثالثتها سمة وحدة المعرفة .

ثم يرى أصحاب هذا الكتاب أن المآخذ التى يمكن أن تؤخذ على هذا المنهج يمكن التغلب عليها أو التقليل من آثارها السلبية (٣). والأمر الذى يهم الدراسة الحالية فى هذا الصدد ، وجود وجهة نظر واضحة تستند على رؤى فلسفية فى طبيعة الإنسان والكون (سيأتى تفصيلها فى الجزء التالى من هذا الفصل)، وخاصةً فى كتاب (عزيز حنا) . ومن جهة أخرى يتفق الكتابان فى الابتعاد عن معيارية منهج البحث فى العلوم الطبيعية فى عرض وتقديم هذا المنهج .

(١) المرجع السابق ، ص ٢٩٩ .

(٢) عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية . مرجع سابق ، ص ص ٤٢٣ ـ ٤٢٤ .

(٣) التفاصيل فى المرجع السابق ، ص ص ٤٥٠ ـ ٤٥١ .

ثانياً : الأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث المعروضة فى كتب العينة:

بعد استعراض مناهج البحث السائدة والمذكورة فى كتب العينة فى الجزء السالف ، ومحاولة تعرف طبيعة عرضها ، يتناول هذا الجزء محاولة تعرف رؤية هذه الكتب لطبيعة مناهج البحث المقدَّمة للباحث التربوى من حيث : هل هى مناهج بحث محايدة لاترتبط بفكر فلسفى أو اجتماعى ، ومن ثم يمكن استخدامها فى البحوث التربوية ، دون تحفظ سوى ضرورة إتقانها والتمكن منها ، أم هى مناهج تستند إلى رؤية معينة للإنسان والمجتمع والكون ، ومن ثم تُعرَض هذه المناهج بأصولها الفلسفية حتى إذا اختار الباحث التربوى ما يلائم بحوثه ، فإنه فى الوقت ذاته يختار معها وجهة نظر فى الإنسان والمجتمع والكون ؟

وتركّز الدراسة ـ من أجل الإجابة عن هذا السؤال ـ على ماجاء فى مقدمات كتب العينة (المذكورة فى تمهيد هذا الفصل) عن طبيعة البحث العلمى ، ومسلمات المنهج فى العلوم الإنسانية، والطريقة العلمية . . إلخ . كما ستركّز الدراسة على ما جاء فى المقدمات الخاصة بكل منهج على حدة إن كان من أسلوب الكتاب تحديد بعض المنطلقات أو الأسس النظرية الخاصة بهذا المنهج أو ذاك .

ورأينا أن يتم هذا العمل التحليلى على مرحلتين : مرحلة خاصة بالكتب المؤلفة ، وأخرى خاصة بالكتب المترجمة ، مع ترتيب عرض كتب كل مجموعة وفقاً لتاريخ النشر (من الأقدم إلى الأحدث) . وذلك لاعتقادنا بأنه «يجب » أن تكون هناك خصوصية فى الكتب المؤلفة ؛ لأنها موجهَة أولاً وأخيراً للباحث التربوى العربى، فى حين أن الكتب المترجمة ليست كذلك . غير أن اختيار الكتب المترجمة لترجمتها «لابد» أن يراعى ملاءمتها للباحث التربوى العربى، وهذا ما «يُتوَقع» ظهوره فى مقدمة الترجمة العربية . ومن جهة أخرى قد يكشف تاريخ النشر مدى مواكبة هذه الكتب للتطورات الواقعة فى فلسفة العلوم الإنسانية بصفة عامة فى كلتا المجموعتين . ومن هنا قد يسهل تقسيم العرض إلى جزئين فى عملية المقارنة ، ويوضح مدى الانتباه والتنبيه إلى خصوصية الباحث التربوى العربى، ومواكبة تطورات فلسفة العلوم الإنسانية .

أ ـ الكتب المترجمة :

يبدأ التحليل فى هذا الجزء بأقدم كتاب مترجم فى كتب العينة (الترجمة العربية فى طبعتها الأولى صدرت عام ١٩٦٩ ، وأصل مؤلف عام ١٩٦٢). وتتبدى خصوصية الحديث عن مناهج البحث فى التربية وعلم النفس الموجَّه للباحث التربوى العربى فى مقدمة مُراجع الترجمة العربية بشكل لا يقبل الشك . كما تتبدى فيه رؤية خاصة للمُراجع فى أهمية البحث عما وراء المنهج ، وقد سبق عرض بعض تلك الإشارات المهمة فى الفصل السابق ، لذلك نتجه إلى مقدمة المؤلف: فعما تحدث، وبماذا قدّم لعرضه لمناهج البحث فى التربية وعلم النفس وأدواتها ؟ وقد يبدو فى العرض التالى إسهاب كثير ، ولكن ذلك لن يتكرر مع الكتب الأخرى لأسباب ستتضح من تلقاء ذاتها .

يقول مؤلف الكتاب فى مقدمته «إن هذا الكتاب لا يفعل أكثر من أن يفتح الأبواب لقاعات عالم البحث، ويقدّم دليلاً للسير فى بعض ممراته الرئيسية، وهو يترك ارتياد ساحاته العملية الدقيقة المتخصصة لدول أخرى أكثر تقدماً وتخصصًا » [1]. هذا عن حدود الكتاب وتواضع مؤلفه . غير أن الذى يهم الدراسة الحالية تلك المفاهيم التى يقدمها المؤلف عن البحث العلمى ، والطريقة العلمية ، ومفهوم العلم، وارتباط منهج البحث بهذا كله . فبعد أن يعرض المؤلف فى فصل مستقل لأزمة البحث فى التربية وعلم النفس من زاويتين : اجتماعية وعلمية، يُفرد فصلاً لطرق تحصيل المعرفة : القديمة والحديثة . ويعرض فى عُجالة تاريخ المنهج الحديث لتحصيل المعرفة . وفى هذه الفقرة الموجزة يظهر بوضوح المرحلة التاريخية التى توقف عندها تطور المنهج الحديث لتحصيل المعرفة من وجهة نظر المؤلف ، وهذه المرحلة التاريخية يُعبِّر عنها هذا النص : « حاول رجالٌ مثل «نيوتن» و«جاليليو» وخلفاؤهما أن يصمموا منهجاً أكثر فاعلية (من منهج «فرانسيس بيكون») فى تحصيل معرفة موثوق بها ، وجمعوا لذلك بين عمليات التفكير الاستنباطى والاستقرائى . وأنتج هذا الجمع بين الفكر والملاحظة

(١) ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، صفحة ق من الترجمة العربية ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٣ ، وهى الطبعة التى يعتمد عليها الباحث لهذا الكتاب كما سبق التنويه .

منهج البحث العلمى الحديث» [1].

وتأتى بعد ذلك ، وبناءً على ذلك ، خطوات المنهج العلمى، وهى الخطوات الخمس التى خرج بها «جون ديوى» سنة ١٩١٠ فى كتابه «كيف نفكر» من تحليله مراحل النشاط المتضمنة فى التفكير التأملى ، الذى هو انتقال بين الاستنباط والاستقراء. وهذه الخطوات الخمس ـ الشهيرة ـ هى : الشعور بالمشكلة ، حصر وتحديد المشكلة ، اقتراح حلول للمشكلة (الفروض)، استنباط نتائج الحلول المقترحة ، اختبار الفروض عمليًا [2].

ويقدّم المؤلف بعض التعليقات ـ التى يأتى أهمها بإيجاز فيما يلى ـ عن هذا المنهج العلمى :

١ ـ إنه لا يؤدى بنا إلى تأكيدات مطلقة ، ومع ذلك يمكن الاعتماد عليه أكثر من غيره من طرق تحصيل المعرفة .

٢ ـ إنه عملية بطيئة ، ولكن الحلول التى يقدمها للمشكلات يمكن قبولها بثقة أكبر مما تحظى به التخمينات ، أو الفروض التعسفية ، أو القرارات الكهنوتية، التى تعوق استمرار البحث .

٣ ـ لم يتوصل الإنسان بعد إلى منهج كامل للبحث عن الحقيقة ، غير أن المنهج العلمى أثبت فائدته كوسيلة للبحث فى العلوم الطبيعية بصفة خاصة . كما ساعد رجال التربية على التعمق فى المشكلات التى تواجههم ، ولكنه لم يكن أداة مناسبة للإجابة عن بعض أنواع المشكلات .

٤ـ يرى البعض أن المنهج العلمى لا يمكن استخدامه إلاّ فى العلوم الطبيعية . ويرى بعضٌ آخر أنه من المستحيل وضع مجموعة جامدة من القواعد المنطقية ليتبعها الباحثون فى مجالات العلوم الطبيعية ، والآثار ، والرياضيات ، وعلم النفس ،

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٦ .

(٢) تفاصيل ذلك فى المرجع السابق ، ص ٣٧ وما بعدها .

والاجتماع ، والتربية ، والتاريخ . إن العلوم تختلف عن بعضها ، وبالتالى تتعدد المناهج .

٥ ـ يرد البعض على النقطة السابقة بأن هناك عدداً من السمات العامة تميّز البحوث العلمية ، مما يشير إلى وحدة المنهج العلمى ، ويرى هذا الفريق أنه يمكن اعتبار «العلم » منهجاً عامًّا إذا نظرنا إليه بطريقة مجردة . وهذا المنهج العام يأخذ أشكالاً متباينة عندما يدرس العلماء مشكلات خاصة . ومن ثم فالعلم منهج عام جدًا ، يتفرع إلى مناهج أقل تعمياً تُستخدم فى دراسة مشكلات خاصة .

ثم يُفرد المؤلف فصلاً ثالثاً عن المفاهيم العامة للمنهج العلمى ، أو بالأحرى الافتراضات التى يقوم عليها المنهج العلمى [١]، وهذه الافتراضات ـ بإيجاز ـ هى :

١ـ افتراض وحدة الطبيعة :

ويعنى هذا الافتراض أنه يوجد فى الطبيعة حالات متشابهة ، وأن ما يحدث مرة سوف يحدث مرة ثانية ـ بل وباستمرار ـ إذا توافرت درجة كافية من التشابه فى الظروف . وينطوى هذا الافتراض على ثلاث مسلمات :

أ ـ مسلمة الأنواع الطبيعية :

فعندما يلاحظ الإنسان الظاهرات الطبيعية يسترعى نظره أن بعض الأشياء أو الأحداث تتشابه بدرجة كبيرة . ومن ثم يفحص هذه الظاهرات لكى يحدد خصائصها أو وظائفها أو مكوناتها الأساسية ، ليضع المشترَك من هذه الخصائص أو الوظائف أو المكونات فى مجموعة يُطلق عليها اسماً ، أى يقوم بعملية تصنيف . وكما يحدث هذا فى الظاهرات الطبيعية ، يحاول رجال التربية القيام بتصنيف الظاهرات التربوية والنفسية ، وذلك لما للتصنيفات (الجيدة بطبيعة الحال) من فوائد جمة . وعلى أية حال، فلا يمكن التقدم فى المعرفة إلاّ بافتراض وجود نوع من الوحدة فى الطبيعة ، يجعل من الممكن تصنيف المعلومات وترتيبها .

(١) المرجع السابق ، ص ص ٤٦ ـ ٦٩ .

ب ـ مسلمة الثبات :

وتعنى أن الظاهرات الطبيعية تحتفظ بخصائصها الأساسية ، تحت ظروف معينة أو لفترة محددة من الزمن . فهى لا تعنى وجود حالات مطلقة من الثبات والاستمرار والدوام ، بل هناك ثبات نسبى فى الطبيعة . أما الظاهرات الاجتماعية فهى أقل ثباتاً على مر الزمن من الظاهرات الطبيعية . ومع ذلك فهذه المسلمة ضرورية للتقدم العلمى ، ودونها لا يمكن أن يقوم علم بالشكل الذى نعرفه . وإذا أنكر العلمُ مسلمة الثبات ، فلن يكون لتنبؤاته قيمة كبيرة ، إنها تكون قائمة على مجرد تأملات عمياء ، وأحداث تقع مصادفة .

جـ ـ مسلمة الحتمية :

وتعنى أن كل الظاهرات الطبيعية حتمية ، بمعنى أن أى حدث لابد أن يكون له سبب أو مجموعة من الأسباب . والحتمية مفهوم أساسى يقوم عليه العلم . وعلى الرغم من الشكوك التى أحاطت بهذا المفهوم نتيجة التطورات الحديثة فى علم الطبعة ، فلا زال لهذه المسلمة دور لا غنى عنه فى أى بحث يذهب إلى أبعد من المستوى التطبيقى ، فإذا خرجت أية ظاهرة عن إطار هذه المسلمة ، خرجت أيضاً عن نطاق العلم .

٢ ـ افتراضات متعلقة بالعمليات النفسية :

فكل باحث يقبل الافتراض القائل بأنه يستطيع أن يعرف العالَمَ عن طريق العمليات النفسية الخاصة بالإدراك والتذكر والتفكير . وحتى لا يقع الباحث فى الأخطاء التى تقع فيها هذه العلمليات النفسية ، فعليه أن يلم بطبيعتها ، وأن يتخذ الخطوات اللازمة لكى يصل إلى أقصى درجة من الدقة وهو يستخدمها . وتعتمد هذه الافتراضات على ثلاث مسلمات أيضًا ، وهى :

أ ـ مسلمة صحة الإدراك :

يستخدم الباحث فى معمله الحواس ، وهو يعرف أنها محدودة فى مداها وفى قدرتها على التمييز ، وأنها عرضة للخطأ لكثير من العوامل الداخلية والخارجية . وعلى الرغم

من ذلك ، يقبل الباحث المسلمة القائلة بأننا نستطيع الحصول على معرفة موثوق بها بصفة عامة عن طريق الحواس ، ولكن نظراً لسهولة الوقوع فى أخطاء أثناء ملاحظة الظاهرات ، يعمل الباحث على التأكد من نتائجه بطرق مختلفة لكى تكون مدعاة لثقة أكبر .

ب ـ مسلمة صحة التذكر :

على الرغم من ضعف الذاكرة الإنسانية وتعرضها للخطأ ، يقبل الباحث الافتراض القائل بأننا نستطيع أن نحصل من هذا المصدر على معرفة يمكن الاعتماد عليها بصفة عامة . ويجب عليه أن يقبل هذا الافتراض ؛ لأن عمله يتطلب منه استرجاع حقائق محددة تتعلق ببحثه ، وعليه اللجوء للطرق المنظمة لتسجيل الملعومات .

جـ ـ مسلمة صحة التفكير والاستدلال :

صحيح أن التفكير والإدراك والتذكر عرضة للخطأ ، لكن للتفكير قيمة كبرى فى عمل الاستدلال أداة للبحث لا غنى عنها . وعلى الباحث مراجعة عمليات تفكيره واستدلالاته لكى يحدد ما إذا كان صدقها حقيقيًّا أو مرجحاً أو محتملاً فقط ، ويُخضع مناقشاته لقواعد المنطق التى تحكم التفكير السليم . وعليه مكافحة تعصبه ورغباته الشخصية ، وعليه البحث عن الأدلة التى قد لاتتفق مع فروضه ، ويعنى بها عناية بالغة .

ثم ينتقل المؤلف (فان دالين) إلى الحديث عن أهداف العلم ، فيقول إنها : التفسير، والتنبؤ ، والضبط . ويعقِّب بعد ذلك عن الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية قائلاً إن العلوم الطبيعية استطاعت أن تحقق تقدماً كبيراً فى بلوغ أهداف العلم . أما العلوم الاجتماعية ـ ومنها التربية وعلم النفس ـ فقد تخلفت كثيراً . وفى حين يرى البعض أن تلك العلوم لن تصبح علمية أبداً ، يرى البعض أنها سوف تحقق تقدماً تدريجيًّا ، ولكن دون أن تدرك المستوى الرفيع الذى بلغته العلوم الطبيعية . أما عن موقف المؤلف نفسه فيرى ـ مع فريق ثالث ـ أن العلوم الاجتماعية لا زالت غير ناضجة ، ولكنها ستصبح علمية كما هو الحال فى العلوم الاجتماعية ، وذلك بمزيد من

الكفاح والمثابرة ومواصلة البحث وضبط أدوات ومناهج البحث للتغلب على العقبات الرئيسية التى تواجه هذه العلوم الاجتماعية ، ومنها التربية وعلم النفس . وتلك العقبات تتلخص فى تعقد مادة الدراسة ، وصعوبة ملاحظتها ، وعدم تكرارها ، وعلاقة الباحث بالموضوع المبحوث .

وبعد استعراض هذه المفاهيم الأساسية التى يقوم عليها تقديم المؤلف لمناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، يمكن إيراد الملاحظات التالية :

١ ـ يوجد اتساق بين مفهوم العلم (الكلاسيكى) الذى وقف عنده المؤلف ، وبين المفاهيم والمسلمات والافتراضات التى تبناها للمنهج العلمى .

٢ ـ تبرز وجهة نظر المؤلف فى اعتبار نموذج منهج البحث فى العلوم الطبيعية هو النموذج الواجب الأخذ به ، واتباعه فى دراسة الظاهرات التربوية والنفسية .

٣ ـ عدم مناقشة وجهة النظر المعارضة أو المختلفة مع هذا النموذج ، وهذا الإغفال لوجهة النظر القائلة باختلاف الظاهرات التربوية والنفسية عن الظاهرات الطبيعية اختلافاً نوعيًّا ، وليس فى مجرد درجة التعقيد ، إغفال تبرره المرحلة التاريخية التى وقف عندها المؤلف لمفهوم العلم . ولكن الذى لا مبرر له هو الوقوف عند هذه المرحلة التاريخية دون تجاوزها . فتاريخ نشر الكتاب بلغته الأصلية (عام ١٩٦٢) يعاصر تطور مفهوم العلم ، وحدوده ، وأهدافه ، حتى على مستوى العلوم الطبيعية ذاتها . بعبارة أخرى ، يتمسك المؤلف بموقف ورؤية للعلوم الطبيعية ، لم يعد العلماء الطبيعيون أنفسهم متمسكين بها .

٤ ـ الوقوف عند مسلمات فى علم النفس تم تجاوزها داخل هذا العلم نفسه . كما أنها تدل على اختيارها وانتقائها انتقاءً من بين وسائل المعرفة الأخرى ـ التى لم يأت ذكرها على الإطلاق ـ لتتوافق مع وجهة نظره الأصلية .

هذه الملاحظات ، وهذا العرض الذى يبدو فيه شيء من الإطناب مقصودٌ أن يكون هكذا ؛ لأنه سيتكرر فى معظم الكتب التالى عرضها . ومن ثم لن يكون هناك مثل هذا

العرض المفصل إلاّ إذا كانت المنطلقات الفلسفية ووجهة نظر المؤلف تختلف عن هذه الوجهة من النظر .

ونأتى هنا للحديث الثانى من الكتب المترجمة المنشورة ترجمته عام ١٩٧٤ ، وهو فى الأصل الإنجليزى منشور عام ١٩٧٠ ، وهو كتاب (« نسبت » و « أنتويستل ») .

يذكر المترجمان فى مقدمة الترجمة أنه :

> من الدواعى الملحة لترجمة هذا الكتاب أن المكتبة العربية تحتاج إلى رصيد ضخم فى مجال البحث التربوى ومناهجه ، يعين الباحثين على السير قدماً وبخطى ثابتة على طريق الارتفاع بمستوى التربية والتعليم . . . وليس يكفى المكتبة العربية والباحثين التربويين كتاب أو كتابان يمسان به بعض الجوانب البحثية المرغوب فيها ، بل لابد أن يكون هناك عديد الذى يغطى الأرجاء الفسيحة من هذا الميدان . والكتاب المقدم سجل واف فى مجال البحث التربوى . . . يأخذ بيد القارىء برفق وهوادة ووضوح إلى حيث يجد كيف تكون البداية ، والنهاية كيف تتحقق ، ثم ما بين البداية والنهاية كيف تختط مساراتها بحذق ومهارة ، وذلك ما يحتاج إليه طلاب الدراسات العليا وجميع طلاب البحوث التربوية (١) .

ويبدأ الكتاب مباشرة فى الحديث عن التجربة والمسح . وأثناء حديثه ذلك يذكر أن ما يجرى فى ميادين البحث التربوى ، يمكن أن يتبلور فى صورة أخرى واضحة ، وهى أنه تضمن طرقاً بحثية كمية أو علمية . غير أن هناك صوراً أخرى مهمة من البحث فى ميدان التربية كالبحث التاريخى أو الفلسفى . كما يرى مؤلفا الكتاب أن الباحث

---

(١) ج . د . نسبت ، ن . ج . أنتويستل : مناهج البحث التربوى . ترجمة : حسين سليمان قورة ، وإبراهيم بسيونى عميرة . (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٤) . ص ٥ .

التربوى له العذر فى نقص خبرته فى مناهج البحث المناسبة ؛ وذلك لأنه يبنى أحكامه على ما تحت يده من كتب ، التى يخرج منها بأن كل ما يحتاج إليه هو المعلومات الإحصائية [١] .

ثم يتطرق الكتاب إلى الجوانب العامة لتصميم البحث وتخطيطه ، ثم عرض لطرق القياس فى ميادين ثلاثة رئيسية : الميدان الاجتماعى ، والعقلى ، والاتجاهات ، فمناقشة دراسة الحالة وتطوير المنهج (الدراسى) ، وأخيراً استخلاص النتائج وكيفية كتابة تقرير البحث .

وبتصفح هذا الكتاب ، لا يرد ذكر للمفاهيم أو الافتراضات أو المسلمات الخاصة بالعلم ، لا على مستوى عام ، ولا على مستوى خاص بالعلوم الإنسانية ، ولا على مستوى أخص بالتربية وعلم النفس .

أما الكتاب الثالث فى هذه العينة ، المنشور عام ١٩٨٨ (كتاب : جون بست) ، ففى مقدمة المراجع للترجمة (عادل عز الدين الأشول) يأتى بإيجاز شديد ـ يقتضيه مقام الحديث ، فهو تصدير لكتاب مترجم ـ ما سبق أن ذكره «فان دالين » فيما سبق عرضه بالتفصيل فى بداية هذا الجزء من الفصل الحالى ، وذلك من حيث ظهور الطريقة العلمية أو ما حدده « جون ديوى » من خطوات المنهج العلمى .

والهدف من اختيار هذا الكتاب إلى الترجمة أنه يغطى النقص الواضح فى الكتب المتخصصة والمراجع فى مناهج البحث التربوى . وهذا الكتاب يغطى موضوعات جوهرية فى البحث العلمى بصورة عامة ، والبحث التربوى بصورة خاصة [٢] .

وفى مقدمة المؤلف يذكر أن الكتاب موجّه للباحث التربوى : سواء فى مرحلة الدراسات العليا ، أو المسجلين فى حلقات البحث العلمى ، أو الذين بدأوا فى كتابة رسائلهم العلمية ، أو أولئك الذين يواصلون البحث العلمى كنشاط متخصص .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٧ .

(٢) جون و . بست : مناهج البحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ١٧ ـ ١٨ .

ويُخصَص الفصلُ الأول من هذا الكتاب للحديث عن معنى البحث ، ويتضمن ما سبق عرضه فى كتاب « فان دالين » ، فقد توقف عند المرحلة التاريخية نفسها من فلسفةالعلوم الطبيعية ، واعتبار منهج البحث فى هذه العلوم النموذج الواجب اتباعه فى الدراسات التربوية والنفسية ، مع ذكر التحفظات نفسها حول طبيعة الظاهرات التى تهتم بها هذه الدراسات عن طبيعة الظاهرات الطبيعية .

أما آخر كتاب من الكتب المترجمة فى العينة المختارة ، وهو أحدثها (كتاب لويس كوهين) ، فيختلف عن الكتب السابقة ، من حيث عرضه القوى لمرحلة ما بعد الوضعية . فنجد فى الفصل الأول نقد الوضعية والطريقة العلمية ، فيذكر الكتاب :

> بدءًا من النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، أخذت الثورة تظهر ضد الوضعية بشكل واضح مستقطبة بعض المفكرين والفلاسفة والعلماء والنقاد الاجتماعيين والفنانين المبدعين ، ومعهم بعض قادة علماء الاجتماع أنفسهم . وفى حقيقة الأمر كانت هذه الحركة المضادة للوضعية رد فعل لصورة العالَم كما عرضها العلم ، والذى يعتقد أنه تسيد على الحياة وعلى العقل . وكان الدافع الأساسى للهجوم على الوضعية هو آلية العلم والنظرة القاصرة للطبيعة ، تلك النظرة التى تستبعد فكرة الاختيار ، والحرية ، والفردية ، والمسئولية الأخلاقية . ولعل من أوائل وأقصى الهجمات التى وُجهت للعصر الحديث ، تلك التى جاءت من « سورين كركيجور » الذى يرى أن الموضوعية - وهو يقصد بها فرض مجموعة من القواعد والقوانين والسلوك ، وتحويل الفرد إلى مجرد مُلاحِظ يحاول اكتشاف تلك القوانين العامة التى تحكم سلوك الإنسان - من أكبر الأوهام التى أصابت الإنسان [1] .

ثم يعرض الكتاب لطائفة من المعارضين للوضعية ، ولبدائل علم الاجتماع

---

(١) لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية . مرجع سابق ، ص ٤٤ .

الوضعى، والمدارس الفكرية الأساسية التى تقدم هذه البدائل ، ثم نقد هذه الرؤى الجديدة من جانب المتمسكين بالوضعية . ويتبع ذلك مقارنة بين النموذج المعيارى الذى يتبع فكرة الوضعية ،والنموذج التفسيرى الذى يقوم على المدارس المناهضة للوضعية ، ونقاط المقارنة بينهما تنحصر فى مفهوم السلوك فى مقابل مفهوم الفعل أو العمل ، ومفهوم النظرية عند الاتجاهين ، والمداخل المختلفة لدراسة السلوك وفقاً للروايتين (١) .

والذى يهم الدراسة الحالية صدى هذا التقديم القوى المستفيض فى عرض مناهج البحث فى التربية . ففى بداية حديث الكتاب عن وجهتى النظر المتعارضتين فى العلوم الاجتماعية ، أن هاتين الوجهتين من النظر انعكستا على البحث التربوى ، وأن الباحث التربوى :

> إذا أخذ بالنظرة التى ترى العالَم وكأنه جامد وخارجى ويمثل حقيقة موضوعية ، فإنه سيتجه فى بحثه إلى تحليل العلاقات والتناسق بين عناصر مختارة فى هذا العالَم الاجتماعى ، ومن ثم تصبح البحوث فى معظمها بحوثاً كمية . . . أما إذا أخذ الباحث بالنظرة التى تركز على أهمية الخبرة الذاتية للفرد فى تكوين العالم الاجتماعى ، فإنه سيتجه فى بحثه إلى فهم قضايا مختلفة تماماً ، وسيتناولها أيضاً بطرق مختلفة . . . فلكل منظور من هذين المنظورين تطبيقات عميقة للبحوث فى الفصول المدرسية ، والمشكلات التربوية بصفة عامة ، تؤثر وجهة النظر التى يتبناها الباحث من هاتين الوجهتين من النظر فى اختياره للمشكلة وصياغة تساؤلات البحث ، وتوصيف طرائق وإجراءات البحث ، ونوع البيانات المطلوبة ، وطريقة معالجتها ، وتفسيره للنتائج التى يصل إليها (٢) .

---

(١) لتفاصيل ذلك كله يُرجع إلى المرجع السابق ، ص ص ٣٤ ـ ٦٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ص ٢٧ ـ ٢٨ .

وعلى الرغم من ذلك تنتهى مناقشة الكتاب لهذه القضايا المهمة إلى النتيجة التالية : « سنقتصر فى استخدام مصطلح «بحث » على الأنشطة والجهود التى تُبذل بهدف بناء وتطوير « علم » السلوك . وتتضمن كلمة «علم » هنا كلاً من الرؤيتين المعيارية والتفسيرية » (١). أى المصالحة بين الرؤيتين المتعارضتين ، واعتبارهما مكملتين لبعضهما البعض ، مع «التخفيف » من الصراعات التى قد تبدو بين مؤيدى كل رؤية أحياناً (٢) .

ومع كل ذلك فقد عرض الكتاب ـ كما سبق القول ـ اثنى عشر منهجاً ، بينها منهج واحد فقط ينتمى إلى وجهة نظر ضد الوضعية ، فى صفحتين وحسب .

وبعد ، لننظر فيما جاء فى الكتب المؤلفة بالعربية .

ب ـ الكتب المؤلفة :

أقدم كتاب من كتب العينة المؤلفة باللغة العربية هو كتاب (جابر عبد الحميد) الصادر عام ١٩٧٣ ، وفيه تأكيد واضح على ضرورة تطبيق واستخدام المنهج العلمى من مجال العلوم الطبيعية فى البحوث التربوية والنفسية (٣) .

والهدف من دراسة مناهج البحث مساعدة الدراس على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التى يقوم عليها البحث العلمى(٤). والبحث العلمى يقوم على الطريقة العلمية ، وهى التى قام بشرحها شرحاً وافياً « فان دالين » فى كتابه المذكور آنفاً ، مع الملاحظات نفسها التى تقول مثلاً إن هذه الخطوات ليست تتابعية جامدة ، وقد لا يتقيد بها باحثٌ معين لما للحَدْس من قيمة وأهمية فى البحث العلمى (٥) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٦٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٤ .

(٣) جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٢ ـ ٢٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٤ .

(٥) تفاصيل ذلك فى المرجع السابق ، ص ص ٣٠ ـ ٣٨ .

ويُفرِد الكتاب الثانى فى قائمة كتب العينة المؤلفة (كتاب : عبد الغنى عبود) الفصلَ الأول منه للحديث عن البحث العلمى والبحث التربوى ، مركزاً على المعانى اللغوية لمصطلح « بحث » ولمصطلح « علم » لينتهى إلى تعريف البحث العلمى بأنه «الدراسة العميقة والدقيقة لمشكلة من المشكلات التى تواجه المجتمع ، فى أى ميدان من ميادين العلوم الطبيعية والتكنولوجية ، وفى أى فرع من فروع المعرفة الإنسانية ، باتباع أساليب علمية مقننة » [1]. ويناقش تأثر التربية ـ كعلم من العلوم الاجتماعية ـ بالاتجاه السائد نحو ضرورة « استخدام خطوات المنهج التجريبى الذى يُسمى خطأً بالمنهج العلمى » [2]. وقد ثبت عدم دقة هذا الاتجاه فى العلوم الاجتماعية ، ومن ثم فإن وجهة نظر المؤلف فى مناهج البحث الملائمة للتربية تقوم على أساس :

> أن المنهج العلمى فى البحث يفرض أن يكون المنهج المتبع فى الدراسة متفقاً مع طبيعة العلم الذى يدرس . . . ومن ثم فإن منهج البحث فى التربية ، لابد أن يكون متفقاً مع طبيعة التربية. والتربية علم من العلوم الاجتماعية ، لأنها تتصل بالإنسان ، وبالمجتمع الإنسانى ، ومعنى ذلك أنها علم متداخل التخصصات ، أى أن كل مناهج البحث العلمى الخمسة (المنهج الاستدلالى أو الرياضى ، والمنهج التجريبى أو منهج الاستقراء ، والمنهج الاستردادى أو التاريخى ، والمنهج الجدلى ، والمنهج الوصفى) يمكن استخدامها فى التربية ، دونما مفاضلة بين منهج منها وآخر ، وأن تتم المفاضلة على أساس طبيعة المشكلة التى تُبحث ، والهدف من الدراسة ، وحجم المشكلات المعروضة ، ونوع كل منها [3] .

---

(١) عبد الغنى عبود : البحث فى التربية ، مرجع سابق ، ص ص ٢١ ـ ٢٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ص ٥٢ ـ ٥٣ .

ويقرر فى النهاية :

> إن المسألــة أولاً وأخيراً لا يمكن أن توضــع فيهـا حـدود فاصلـة ، لأن الأمر فى النهاية يتوقف على شخصية الباحث ذاته ، وغرضه من بحثـه ، وثقافته العلمية ، وميولـه واهتماماته الشخصيـة ، ومـا يطـرأ عليـه مـن ظروف أثنـاء قيامـه ببحثـه . فكثيراً مـا يخطط البـاحث لبحثـه بطريقـة معينة ، ثم إذا به ـ من تلقاء نفسه ـ يحس بأنـه أخطـأ ، وأنـه محتـاج إلى تعديل خططه ، إذ تفرض عليه الـدراسة نفسهـا الطريق الذى يجب أن يسلكه . فمناهج البحث لم ولن تكون « قيداً » يقيد الباحث ، بقدر ماهى « عون » له فى سعيه للوصول إلى الحقيقة وتحقيـق الهـدف المنشـود ، وبمقدور أى باحث أن « يبتدع » منهجا جديداً يلائمه ، ويصل بـه إلى هدفه ، بشرط أن يكون هذا المنهج متفقاً مع طبيعة العلم الـذى يبحـث فيـه ، وبشرط أن يكون البـاحث أُعِـدَّ إعـداداً علميًّا سليـمـاً وعـرف المناهج التى يمكن استخدامها[1] .

وهكذا عادت قضية أى المناهج ملائمة للدراسات التربوية ، أهى التابعة لنموذج العلوم الطبيعية ، أم يجب ابتكار غيرها وفقاً للفكر المضاد للوضعية ، عادت هذه القضية إلى نقطة البداية بدلاً من التوصل فيها إلى حل . فإن إطلاق الحكم بأن منهج البحث الملائم هو ما يتفق مع طبيعة المشكلة لا يحل القضية لأن السؤال لازال قائماً ، ما طبيعة العلوم الإنسانية التى تنتمى إليها التربية ؟ أهى من طبيعة العلوم الطبيعية ولكن ظاهراتها أكثر تعقيداً ، أم من طبيعة مختلفة اختلافاً نوعيًّا ، ومن ثم تستلزم رؤية جديدة فى معالجتها ؟

والغريب فى الأمر أن آخر فقرتين فى هذا الفصل من الكتاب محل التحليل ، تهدم كل ما قيل ، (أو أن الباحث لم يستطع فهمهما وتحديد علاقتهما بما سبق) حيث نجد الاقتباسات التالية (مع التلخيص) :

---

(١) المرجع السابق ، ص ٥٤ .

ليست هناك على حد تعبير « والد ماركفرت » : «عقلية علمية » ، ولكن توجد من ناحية أخرى الطريقة العلمية القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر . . . ويتوقف استخدامها على وجهها الصحيح على الاستعداد الفطرى للمرء على النظرة التى أكتسبها من خلال ثقافته وخبرته . . . [١]

أما الكتاب الآخر الذى يركز على المنهج فى التربية المقارنة (كتاب : محمد سيف الدين) ، فمن خلال تعريفه بالتربية المقارنة فى فصول ثلاثة تتناول نشأة التربية وتطورها ، وموضوعها وأهدافها ، وأدواتها ووسائلها ، من خلال تلك الفصول ، يتضح التوقف عند مرحلة اعتبار العلم هو العلم عند « نيوتن » ، وأن تقدم العلم رهن استخدام الكم والعدد ، وأن منهج العلوم الطبيعية هو النموذج الواجب أن يتبع فى دراسة التربية » [٢]

ثم يأتى الكتاب الرابع فى قائمة الكتب المؤلفة (كتاب : عزيز حنا) فنجد الاعتماد على « فان دالين » فى عرض خطوات الطريقة العلمية [٣]، ويركز على عرض المسلمات التى يرتكز عليها المنهج فى العلوم الإنسانية ، وهى : ترابط عناصر الكون ، وأن الكون كله فى صيرورة دائمة ، وأن هذه الصيرورة تتضمن شقين كميًا وكيفيًا (حيث يتضمن التغيير والحركة تراكمات كمية تليها تراكمات كيفية) ، وأن الكون كله يتضمن أضدادًا[٤].

ويحدد الكتاب المعروض وجهة نظر مؤلفيه فى عرض المسلمات الخاصة بالمنهج الذى يفضل اتباعه أثناء تناول البحوث فى العلوم الإنسانية على وجه التحديد ، وهى :

---

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٥ .

(١) محمد سيف الدين فهمى : المنهج فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ١ ـ ٤٤ .

(٢) عزيز حنا داوود وآخرون : مناهج البحث فى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، ص ص ٣١ ـ ٣٢ .

(٣) المرجع السابق ، ص ص ١٦ ـ ١٨ .

١ ـ المدخل المناسب هو المدخل المتعدد الجوانب ، إن المنهج الخطى (السبب والنتيجة) غير مناسب على الإطلاق لدراسة ظواهر وأحداث ومشكلات العلوم الإنسانية .

٢ ـ النظرية المناسبة هى النظرية المجالية المتطورة ، حيث إن النظرية الذرية ato-mistic أو الإستاتيكية غير مناسبة على الإطلاق .

٣ ـ المتغيرات المؤثرة فى الظاهرة ليست بثوابت . فنحن نعيش عالم « اللاثوابت » ، وعليه فإن تقسيم المتغيرات الخاصة بالدراسات الإنسانية إلى متغيرات مستقلة ، وأخرى تابعة ، وثالثة وسيطة ، هو بالضرورة تفسير تعسفى ، فالمتغيرات جميعها متفاعلة ومن ثم متغيرة ، فإذا لجأ الباحث إلى تصور موقفى ونسبى لاعتبار هذه المتغيرات مستقلة والأخرى تابعة ، فإن هذا مشروع ، أما اعتبارها « ثوابت » مطلقة مجردة فذلك يبعدنا خطوات عن العلمية .

٤ ـ العلمى هو الموضوعى وليس الذاتى . فعلى الباحث ألاّ ينساق وراء تعميمات مخلة ، أو يقتصر فى دراسته أو بحثه على الوصف العام أو الوصف الكمى (القياس) دون أن يقدم تأويلاً (تفسيراً) مبنياً على الفهم الموضوعى للنتائج التى توصل إليها .

٥ ـ العلمى يعنى بالحواس ، وتكنيكه الملاحظة المنظمة . فافتراض أن هناك طاقة تفعل وتؤثر داخل الإنسان ، أو وجود دوافع وغرائز فطرية فى الإنسان (ماكدوجل) . أو أن هناك طاقة ليبيدية تولد مع الإنسان (فرويد) ، أو أن هناك قدرات واستعدادات وسمات وعقلاً وذكاءً وشخصية تولد مع الفرد ، وهى كامنة ، وتتطلب فقط الشحذ من جـانب المجتمع ، كل ذلك مفاهيم غيبية تبتعد بنا عن التفكير العلمى ، والسبب أنه لا يمكن إخضاعها للتجريب ولا ملاحظتها ولا التحكم فيها أو التنبؤ بها [١] .

وبناءً على هذه المسلمات ، يعرض المؤلفون خصائص منهج البحث العلمى ، وهى : الانتظام ، والمنطقية ، والإمبريقية ، والاختزال ، والقابلية لإعادة التطبيق .

---

(١) المرجع السابق ، ص ص ١٨ ـ ٢١ .

وهذه النقاط (المنقولة عن « تكمان » Bruce W. Tuckman فى كتابه Conducting Educational Research الصادر عام ١٩٧٢) خاصة بالبحوث التربوية فقط ، ولكن الأساس فيها ـ مع بعض التعديل والإضافة ـ يمكن أن ينسحب على البحوث فى مجال علوم النفس وعلم الاجتماع [١].

وعلى الرغم من التوجه الواضح فى هذا الكتاب نحو رفض المدرسة الوضعية ، وتبنى الفكر الماركسى فى نظرته إلى العلوم الإنسانية بصفة خاصة [٢]، فإن استعراض تقويم الكتاب لمناهج البحث المختلفة فى التربية وعلم النفس ، لا يختلف عن الكتب التى تتبنى المدرسة الوضعية كظهير لمناهج البحث فى العلوم الإنسانية . ولا يكاد الكتاب يختلف عن تلك الكتب كذلك فى عرضه للمنطلقات النظرية ، التى أفردها لكل منهج بحث على حدة من المناهج السبعة التى عرضها ، اللهم إلاّ فى المنطلقات النظرية الخاصة بالمنهج المتعدد المداخل الذى قال عنه المؤلفون إنه المدخل المناسب للبحث فى العلوم الإنسانية كما سبقت الإشارة .

أما فى الكتاب الأخير فى عينة الكتب المؤلفة ، وهو أحدثها (كتاب : فؤاد أبو حطب) ، فيخصص الفصل الأول للحديث عن العلم ولغة الكم [٣]. فنجد أن تقدم العلم يُقاس بمدى نجاحه فى استخدام لغة الكم ، وأن استخدام الكيف فى بعض مراحل تطور العلوم إنما هو تعبير عن عجز إنسانى . ويستعرض هذا الكتاب تاريخ استخدام الأعداد والأرقام فى العلوم الطبيعية منذ قديم الزمان ، حتى يصل إلى ثورة «نيوتن» ، ومحاولة « سبينوزا » فى القرن السابع عشر أن يترجم القواعد الأخلاقية إلى أسس رياضية . وإذا كان استعمال الرياضيات قد أحدث نجاحاً هائلاً فى مجالات الفيزياء والميكانيكا والفلك ، فإنه لم يُحرز تقدماً يُذكر فى مجالات الكيمياء والأحياء ،

---

(١) المرجع السابق ، ص ص ٣٤ ـ ٣٥ .

(٢) تتضح هذه الوجهة من النظر خلال الفصل الأول من الكتاب ، ثم فى عرض المنطلقات النظرية فى المنهج المتعدد المداخل أنسب المناهج المقترحة عند مؤلفى الكتاب ـ ص ص ٤٢٦ ـ ٤٢٨ .

(٣) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى . . . ، مرجع سابق ، ص ص ٥ ـ ١٨ .

والعلوم الاجتماعية والإنسانية . وظل هذا الوضع حتى « لافوازيه » فى القرن الثامن عشر ، والثورة الصناعية فى القرن التاسع عشر ، فتأسست وازدهرت الكيمياء الكمية . ولحقتها البيولوجيا على يد « فرانسيس جلتون » فى مطلع القرن العشرين ، يسانده «كارل بيرسون » مؤسس علم الإحصاء الحديث ، مما أدى إلى البيولوجيا الإحصائية وتطبيقاتها الإحصائية .

ثم يصل العرض التاريخى لتطور العلوم إلى الثورة الثالثة فى الفيزياء النظرية والرياضيات ـ بعد ثورتى « إقليدس » و « نيوتن » ـ ألا وهى ثورة « أينشتاين » التى تمثلت فى نظرية النسبية عام ١٩١٥ ، وما لحق ذلك من اكتشافات « الإلكترون » ، وما أدى إليه من حاسبات إلكترونية .

وعن مسيرة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، فيذكر الكاب أنها لم تكن غائبة عن استخدام المنهج الكمى فى موضوعاتها . فقد ظهر فيها اتجاه منذ بداياتها فى القرن ١٩ نحو إحلال القياس والكم محل الصيغ اللفظية والتعميمات الكيفية .

ويتساءل المؤلفان فى نهاية هذا الفصل : إذا كانت الظواهر النفسية والبيولوجية والفيزيائية لا تخضع للقوانين الرياضية ، فكيف تُستخدم النماذجُ الرياضية فى وصف هذه الظواهر ؟ وبصيغة أخرى : كيف تُستخدَم الأعداد لتدل على الأشياء أو الأشخاص ؟

والإجابة المقدمة عن هذا السؤال هى أن بنية الظواهر والطبيعية والبيولوجية والنفسية والاجتماعية قد تتسم بخصائص يمكن أن تتوازى مع النماذج الرياضية بحيث يمكن القول بأنه يوجد ما يُسمى التشاكل أو التكافؤ بين الميدان الرياضى وهذه الميادين . وعند تطبيق النموذج الرياضى على أى جانب من جوانب الظواهر التى تتناولها العلوم التجريبية والإمبريقية (العلوم الطبيعية والبيولوجية والكيميائية والنفسية والاجتماعية) ، فإن هذا التطبيق يجب اختباره تجريبيًا .

من هذا يتضح أن العلوم فئة واحدة ، تضم الطبيعية والإنسانية والفروق بينها فروق تاريخية ، تتمثل فى القدرة على استخدام لغة الكم ، وتزداد هذه القدرة فى أى علم من

العلوم باستمرار أصحابه فى محاولات الضبط والتقنين ، و الاستقصاء والتجريب . ولأن هذه الوجهة من النظر هى على هذا النحو ، فمن المنطقى عدم إثارة قضية مناهج البحث الملائمة للعلوم الإنسانية ، فالظاهرات التى تدرسها هى من نوعية الظاهرات نفسها التى تهتم بها العلوم الطبيعية ، والفرق فى درجة التعقيد ، مما يستلزم زيادة دقة المناهج للتغلب على هذا التعقيد والتشابك . ومن ثم جاء عرض الكتاب لمناهج البحث المختلفة المستخدمة فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ـ الفصل الثالث ـ باعتبارها المناهج القائمة حالياً . ففى مرحلة تطور هذه العلوم لازال للبيانات الكيفية «دورها البالغ الأهمية ». وقد طور العلماء طرقًا مختلفة لتحليل البيانات التى تتصف بهذه الخاصية » [١]. فتأتى بقية الكتاب لعرض وتفصيل الطرق المختلفة لتحليل البيانات فى محاولة قوية لضبط وتقنين مناهج البحث ، مما يُعد فى نظرنا خطوة منطقية من الخطوات الساعية إلى تطوير العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ؛ وفقاً لوجهة نظر مؤلفى الكتاب المعروض .

وبعد هذا الاستعراض لمناهج البحث ، وما يقع خلفها من رؤى لفلسفة العلوم الإنسانية ، ولطبيعة الظواهر التربوية والنفسية ، فى عينة كتب مناهج البحث المخصصة للباحث التربوى ، مؤلفة أو مترجمة . وبعد إبداء بعض الملاحظات النقدية حولها أثناء ذلك الاستعراض ، تأتى محاولة الإجابة عن السؤال التالى : هل تختلف كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس باللغة الإنجليزية والتى لم تُترجَم ، عن تلك الكتب المترجمة والمؤلفة بالعربية ؟ بعبارة أخرى : هل ما يُقدَّم للباحث التربوى العربى بصفة عامة ، يواكب ما يُقدَّم للباحث التربوى عالميًّا ؟

ثالثاً : ما يُقدَّم للباحث التربوى من مناهج بحث فى كتب أجنبية غير مترجمة :

تشمل عينة هذه الكتب أحد عشر كتاباً ، حرصنا أن تكون مخصصة لمناهج البحث فى التربية وعلم النفس لتتجانس مع العينة السابقة ، وأن تمثل مراحل مختلفة من التطور

(١) المرجع السابق ، ص ٥٥ .

التاريخى . وبيانات هذه الكتب تأتى كما يلى مرتبة حسب سنة النشر ومن الأقدم إلى الأحدث .

١ ـ صدرت الطبعة الأولى لأقدم كتب العينة عام ١٩٣٧ ، أما الطبعة التى اعتمدنا عليها فى هذا البحث فهى الطبعة الثالثة الصادرة عام ١٩٥٠ . وبيانات الكتاب كما يلى :

Whitney , **The Elements of Research.** (Prentice - Hall, Inc., New York, 3 rd Ed., 1950) .

وعلى الرغم من أن عنوان هذا الكتاب لا يجعله خاصاً بالتربية وعلم النفس ، فهو عنوان عام للغاية ، ويخل بشرط من شروط اختيار العينة ، فإن محتواه ومقدمته يؤكدان على أنه موجّه للباحث التربوى فى المقام الأول ، وإن كان يمكن أن يُفيد أى باحث فى أى مجال من مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية . لذلك رأينا ضمه للعينة ، ومما يزيد فى أهميته احتواؤه على المنهج الفلسفى كمنهج للبحث فى التربية ، وهو الكتاب الوحيد الذى ذكرَ هذا المنهج فى كل كتب العينة بجميع أنواعها .

٢ـ أما الكتاب الثانى فى العينة فصدرت طبعته الأولى عام ١٩٥٨ . ونعتمد على الطبعة الرابعة الصادرة عام ١٩٧٨ . وبياناته كما يلى :

Travers, Robert M. W; **An Intródudction to Educational Research.** (Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 4 th Ed., 1978) .

٣ـ بيانات الكتاب الثالث :

Good, Carter V.; **Introdudction to Educational Research.** (Appleton - Century - Crofts, Inc., U.S.A., 1959) .

٤ ـ بيانات الكتاب الرابع :

Johnson, M. Clemens; **A Review of Research Methods in Education.** (Rand MC Nally College Publishing Co., U.S.A., 1977) .

٥ ـ بيانات الكتاب الخامس :

Verma, Gajendra K. & Beard, Ruth M.; **What is Educational Research ? Perspective on Techniques of Research.** (Gower Publishing Co. Ltd., U.K., 1981) .

٦ ـ بيانات الكتاب السادس :

Sowell, Evelyn J. & Casey, Rita J.; **Research Methods in Education .** (Wadsworth Publishing Co., California, U.S.A., 1982) .

٧ ـ بيانات الكتاب السابع :

Slavin, Robert.; Research **Methods in Education : A Practical Guide.** (Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1984) .

٨ ـ بيانات الكتاب الثامن :

Cates, Ward Mitchel; **A Practical Guide to Educational Research.** (Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1985) .

٩ ـ بيانات الكتاب التاسع :

Wittrock, Merlin C. (ed.); **Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association.** (Macmillan Publishing, U.S.A., 3rd ed., 1986) .

١٠ ـ بيانات الكتاب العاشر :

Borg, Walter R.; **Applying Educational Research. A Practical Guide for Teachers.** (Longman, New York, 2 nd Ed., 1987) .

١١ ـ بيانات الكتاب الحادى عشر والأخير من عينة الكتب الإنجليزية :

Le Compte, Margaret D. et al. (eds.); **The Handbook of Qualita**

tive Research in Education . (Academic Press, Inc. San Diego, California, 1992) .

وسيتم التعامل مع هذه الكتب من حيث تعرف ما تعرض من مناهج بحث ، والأصول الفلسفية التى تذكرها هذه الكتب ، وذلك بتقسيمها إلى مجموعتين : المجموعة العامة وتضم كتب العينة جميعاً ما عدا الكتب أرقام ٦ ، ٩ ، ١١ . وهذه االكتب الثلاثة الأخيرة سيتم التعامل معها كتاباً كتاباً . والسبب فى هذا التصنيف أن كتب المجموعة العامة ذات نغمة متقاربة ـ إن جاز التعبير ـ بينما تتميز الكتب الثلاثة الأخرى كُلٌّ بنغمة خاصة .

فكتب المجموعة العامة تشترك معاً فى ذكر المناهج الثلاثة الشهيرة والسائدة : المنهج التاريخى والوصفى والتجريبى . ويكاد ما قيل عن الكتب المؤلفة والمترجمة ينطبق تماماً على هذه العينة الأجنبية ، من حيث تعدد أسماء المنهج الوصفى ، أو من حيث اعتبار المنهج التجريبى نموذجاً لعلمية المناهج ، أو من حيث الحديث عن الطريقة العلمية التى أوضحها « جون ديوى » ، ومفهوم العلم التقليدى ، وتكرار ما قال به «فان دالين» (إلى حد نقل بعض الفقرات منه)[١].

كما يُلاحَظ أن المناهج التى يذكرها كتاب أو أكثر ـ أى ليس حولها إجماع فى الكتب جميعاً ـ تشبه ما كانت تُفرده عينة الكتب المترجمة والمؤلفة . ولعل الفارق الوحيد ـ كما سبق التنويه ـ أن الكتاب الأقدم الصادر عام ١٩٣٧ يذكر المنهج الفلسفى فى الدراسات التربوية [٢]، وهو ما لم يتكرر فى أى كتاب آخر مترجم أو مؤلف باللغة العربية أو بالإنجليزية . فهل يعنى ذلك أن هذا المنهج الفلسفى كان من بقايا تخلف العلوم الإنسانية وعدم اكتمال انفصالها عن الفلسفة ، فكان مؤلف هذا الكتاب لازال

---

(١) على سبيل المثال يُرجع إلى :

- Verma, Gajendra K. & Beard, Ruth M.; **What is Educational Research? Perspectives on Techniques of Research.** (Gower Publishing Co. Ltd., U.K., 1981).

(2) Whitney, Frederick Lamson; **The Elements of Research.** (Prentice - Hall, Inc., New York, 3rd Ed., 1950). PP. 246 - 270 .

متأثراً بهذا الوضع ، ثم من بعده بدأ التربويون يرون انفصال التربية عن الفلسفة فلم يعد لهذا المنهج مكان فيها ؟ !

وعلى أية حال ، فالمناهج الأخرى التى وردت فى مجموعة الكتب العامة من الكتب المؤلفة باللغة الإنجليزية هى كما يلى :

١ ـ المنهج المقارن ، وقد جاء ذكره كنوع من البحوث الوصفية فى الكتب : الثالث[١] والثامن [٢] والعاشر[٣]، وعلى ما يبدو أن مشكلة المنهج المقارن ـ كما سبق الإشارة إليها سريعاً فى الجزء السابق من هذا الفصل ـ مشكلةٌ عالمية . فرجال التربية المقارنة يسعون إلى تأسيس «علم » التربية المقارنة كعلم مستقل عن التربية عموماً ، ولذلك نجد كتباً مخصصاً بها تقريباً الحجج والأدلة والأحاديث نفسها ، التى سبق الإشارة إليها ، وللقيام بهذه المهمة يتحدثون عن « منهج التربية المقارنة » كمنهج علمى مستقل [٤].

٢ ـ المنهج الطولى أو العرضى أو المستعرض كمنهج لبحوث دراسات النمو .

٣ ـ المنهج الكلينيكى ودراسة الحالة .

٤ ـ منهج المحاكاة . ولم يذكره سوى الكتاب الرابع ، فى حين تذكره كتب أخرى على أنه مجرد وسيلة أو أداة مثلها مثل الملاحظة والاستبيان .

٥ ـ البحوث الترابطية .

٦ ـ بحوث العمل .

---

(1) Good , Carter V.; **Introduction to Educational Research** (Appleton - Century - Crofts, Inc., U.S.A., 1959) . P. 167 and after .

(2) Cates, Ward Mitchel; **A Practical Guide to Educational Research.** (Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1985). P. 104 and after.

(3) Borg, Walter R.; **Applying Educational Research. A Practical Guide for Teachers.** (Longman, New York, 2nd, Ed., 1987) . P. 153 and after .

(٤) انظر مثلاً :

- Warwick, Donald P. & Osherson, Samuel (eds.); **Comparative Research Methods.** (Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973).

٧ ـ البحوث التقويمية .

٨ ـ الإثنوجرافى . ولم يأتِ ذكره إلاّ فى الكتاب السابع كنوع من أنواع البحوث الوصفية .

ومن هذا العرض السريع يتضح من هذه الكتب ـ مثلما اتضح من الكتب المؤلفة بالعربية والمترجمة ـ أن بعض التربويين يريدون ذكر كل ما يعرفونه ، أو كل ما هو متاح من مناهج أو أدوات بحث ، ولكن لعدم وضوح الرؤية الفلسفية بل والمنهجية ذاتها ، يحدث الخلط بين « نوعية » البحث وبين «منهج البحث » .

أما الكتب التى لا تندرج تحت الفئة العامة من هذه العينة ، فطبيعتها تستلزم عرضها منفصلة . فالكتاب السادس لا يشبه فى طريقة عرضه أى كتاب من الكتب المذكورة فى هذا الفصل . فهو أشبه بدليل خاص للباحث التربوى كيف يكتب بحثاً أو رسالة علمية . فما الذى يجب أن تحتويه مقدمة البحث ؟ ومن أين يأتى الباحث بمشكلة بحثه ؟ وما دور الدراسات السابقة ذات الصلة ببحثه ؟ وكيف يصيغ المشكلة؟ وماذا يذكر فى أهميتها . وأهداف البحث ؟ ولابد من تحديد منهج البحث الملائم فى ضوء تحديد المشكلة . وفى حديثه عن مقدمة البحث يذكر الكتاب أن البحث الذى يجريه الباحث التربوى يجب أن يسير وفق الطريقة العلمية ، ليحقق أهداف العلم . والطريقة العلمية هى ما قال به « جون ديوى » ، وأهداف العلم هى نفسها ما سبق ذكره مراراً .

ويبقى فى هذا الجزء كتابان ، كل منهما يحمل فى أول عنوانه كلمة : handbook وهما كذلك بالفعل إذا تُرجِمَت هذه الكلمة بمعنى دليل شامل . فالأول منهما ـ رقم ٩ ـ يحتوى على ١٠٣٧ صفحة ، والثانى ـ رقم ١١ ـ يحتوى على ٨٨١ صفحة . أما عن الفرق بينهما فكبير إلى حد التناقض . فالكتاب التاسع يتحدث عن المناهج الكمية فى التربية وعلم النفس ، فى حين يتحدث الحادى عشر عن المناهج الكيفية فى هذه المجالات . وعلى الرغم من ذلك ، يذكر الكتاب التاسع المخصص للمناهج الكمية فى الفصل الخامس المناهج الكيفية . وقد جاء فى تصدير هذا الفصل ما يلى :

هناك مداخل بديلة للبحث فى التربية ، فهناك المدخل الإثنوجرافى ، وهناك طريقة الملاحظة بالمشاركة ، ودراسة الحالة ، ومدخل التفاعل الرمزى ، والمدخل الفينومينولوجى ، والمدخل التأويلى . وهى تختلف عن بعضها البعض ، ولكنها تشكل عائلة بين أفرادها شبهٌ كبير . وهذه المجموعة من المداخل حديثة نسبيًا فى مجال البحث فى التربية . فقد ظهرت بشكل له دلالته فى عقد الستينيات فى إنجلترا ، وفى السبعينيات فى الولايات المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا وألمانيا . وتهدف هذه الورقة شرح مناهج البحث هذه وأصولها النظرية (١) .

وإذا كان الكتاب الصادر عام ١٩٨٦ به أول إشارة صريحة ، بل أول شرح مفصل لمناهج أو مداخل كيفية بديلة لمناهج البحث التقليدية ، فإن التبرير الذى ذكره المؤلف لهذه الورقة ، الذى ورد فى نهاية الفقرة المقتبسة أعلاه قد يؤيده ـ من وجهة نظر صاحب الدراسة الحالية ـ نشر الكتاب الثانى رقم ١١ المخصص لهذه المناهج عام ١٩٩٢ ، حيث جاء فى تصديره :

« فى أقل من ثلاثين عاماً منذ بزوغ البحث الكيفى كمدخل فى البحث التربوى، فقد تطور هذا المدخل من الحالة الهامشية المبتدئة ،بل حتى كان فى وضع الطفل المنبوذ ، إلى أن أصبح عضواً محترماً فى جماعة البحث، بل أصبحت المناهج الكيفية فى بعض الأماكن لها الأولوية ، وتُفَضل عن النماذج الكمية والتجريبية » (٢).

فعلى الرغم من تبنى « المؤسسة الأمريكية للبحث التربوى » المداخل والمناهج

(1) Wittrock, Merlin C. (ed.); **Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association.** (Macmillan Publishing Company, U.S.A., 3rd Ed., 1986). P. 119.

(2) Le Compte, Margaret D. et al. (eds.); **The Handbook of Qualitative Research in Education.** (Academic Press, Inc. San Diego, California, 1992). P. xvi.

(3) Wittrock, Merlin C. (ed.); Op. Cit., P. 119.

التقليدية فى البحوث التربوية والنفسية ، فقد فرضت المداخل أو المناهج البديلة نفسها على ساحة البحث التربوى ، ومن ثم كان إفراد مكان لها . وهذا نجده فى الكتاب رقم ٩ فى بداية الفصل الخامس - المخصص للمناهج الكيفية - من أن هذا الفصل لم يكن له وجود فى الطبعة الثانية من الدليل ؛ « لأن هذه المناهج لم تكن قد استقرت بعد ، أو بالأحرى لم تُثبِت وجودها حينئذ فى مجال الدراسات الإنسانية »[٣].

وإذا انتقلنا للكتاب رقم ١١ المخصص كله للمناهج البديلة ، فنجد أن من أهدافه : تحديد وتأسيس مكانة «الفن» فى البحث الكيفى التربوى فى هذه المرحلة من تاريخ البحث التربوى . ومن ثم يقدم كل فصل فى هذا الكتاب - ١٨ فصلاً - تحليلاً لمكانة هذا « الفن » من حيث الموضوعات النظرية المهمة ، ومن حيث تطبيقات مناهج البحث الكيفية والإثنوجرافية فى التربية [١].

رابعاً : تعقيب عام :

وهكذا يمكن القول إن ما تُقدِّمه كتبُ مناهج البحث فى التربية وعلم النفس المؤلفة باللغة الإنجليزية ، ولم تترجم إلى العربية ، يكاد لا يختلف عما تُقدِّمه الكتب المؤلفة بالعربية أو تلك التى تم اختيارها للترجمة لتُقدَّم للباحث التربوى العربى بصفة عامة . فلا زالت السيادة للمناهج التقليدية السائدة ، والإشارة إلى مناهج بديلة تأتى على استحياء . وبطبيعة الحال لا تنطبق هذه الملاحظة على الكتاب الأخير المعروض فى عينه الكتب المؤلفة باللغة الإنجليزية .

بيد أن هذا الكتاب الأخير يفتح أمامنا مجالاً للاستفسار والتساؤل . فهو يوضح أن جهود التربويين الرامية إلى تعرف المناهج الكيفية والإثنوجرافية فى العلوم الإنسانية ، ومحاولة استخدامها فى البحوث التربوية ، ليس الهدف من هذه الجهود مجرد اتباع أى جديد (أو ملاحقة المودة) ، بل هى جهود مشتركة ولها القامة نفسها . بعبارة أخرى : لا يسعى التربويون إلى تطبيق الجديد فى فروع العلوم الإنسانية الأخرى لمجرد أنها علوم

---

(1) Le Compte, Margaret D. et al. (eds.) ; Op. Cit., P. xv.

تسبق التربية ، أو لأن التربية مجال تدخل فيه معظم هذه العلوم بنظرياتها ومناهجها ، بل إن التربويين أنفسهم أصحاب نظريات ، وأصحاب رؤى خاصة ووجهات نظر فى الفلسفة الحاكمة لعملية البحث التربوى والنفسى . كما أن مشكلات هذه البحوث ونتائجها وجدواها هى التى تدفعهم إلى البحث عن بدائل . وأن جهودهم تلك ليست وليدة اليوم ، بل تمتد إلى أكثر من خمس وثلاثين عاماً مضت [1] .

ومن هنا يأتى أول تساؤلاتنا ، أين التربويين العرب من هذه الجهود ؟ فباستثناء ما جاء فى الفصل السابق من جهود مشابهة لتلك ، فلماذا لم يقم أحد منهم باختيار كتاب ـ مثل الكتاب رقم ١١ ـ ليترجمه ويقدمه للباحث التربوى العربى ؟

لعل الإجابة عن هذا السؤال سهلة ويسيرة ، فمشكلات الترجمة معروفة فى الوطن العربى ، كما أن ملاحقة كل تقدم ، وأى تقدم فى أى فرع من فروع الاهتمام التربوى والنفسى على مستوى العالَم أمر شاق وعسير . بيد أن مثل هذه الإجابة غير كافية ، إن لم تكن غير مقنعة كذلك . فقد سبقت الإشارة فى الفصل السابق إلى الإحساس الواضح عند بعض التربويين العرب بأزمة البحث التربوى والنفسى فى الوطن العربى ، وأن من الأسباب الجوهرية وراء هذه الأزمة ما يتعلق بمناهج البحث المستخدمة فى هذه البحوث والدراسات ، ومن ثم هناك دافع قوى للبحث عن بدائل للمناهج السائدة .

ومن جهة أخرى ، هناك فى العلوم الإنسانية باللغة العربية كثيرٌ من المناقشات عن أزمة مناهج البحث ، وهناك مدارس أصبحت واضحة المعالم فى مصر على الأقل فى علم الاجتماع وعلم النفس تتبنى مداخل أخرى .

فهل تفسير عدم مواكبة التربويين لمستجدات مناهج البحث فى العلوم الإنسانية عامة وفى التربية وعلم النفس الخاصة ، يرجع إلى « حكمة » ترى أنه ما علينا إلاّ انتظار حسم هذه القضايا ، وعندما يُبَت فيها برأى ، وعندما تَثبُت جدوى هذه البدائل ، يمكن عندئذ استخدامها فى التربية وعلم النفس ؟ هل هذا تفسير مقبول ؟! أم أن التفسير المقبول هو أن التربويين لا يستطيعون النزول فى معترك هذه المناقشات واختلاف

(١) يُرجع إلى تفاصيل ذلك فى مقدمة المرجع السابق .

وجهات النظر بحكم التخصص ؟ أم أن التفسير الصحيح هو أن التربويين لا يستريحون للتغيير ، بحكم أن التربية تعمل على استقرار الأمور ، وأن التغيير فى النظم التربوية النظامية وغير النظامية أمر شاق وبطبيعته بطىء ، فتسرب هذا البطء إلى تغيير وجهات نظر التربويين ؟

على أية حال ، تتناول الخاتمة ـ فيما تتناوله ـ محاولة التركيز على نقاط أساسية ، يمكن الخروج بها من هذا التحليل .

الخاتمة

تمهيد:

بناءً على ما سبق فى فصول الدراسة المختلفة ، تحاول خاتمة الدراسة إبراز أهم النتائج والقضايا التى أثارتها ، فى مجال مناهج البحث فى التربية وعلم النفس .

نتائج عامة

١ ـ ليس هناك شيء اسمه « بيانات خام » ، فالوقائع كلها تأخذ واقعيتها فقط من كونها متجسدة فى إطار نظرى موجود من قبل . ولنضرب مثالاً على هذه المقولة لتأكيدها ، وهو مثال مستمد من العلوم الطبيعية نفسها : فقد أعاد « كوبرنيقوس » صياغة مفاهيم معينة ، أو « انطلق من مقدمات مختلفة ، فإذا به يخرج بتفسير مختلف جد الاختلاف لعلم الفلك . لم تتغير المعطيات أو «البيانات » ، ولم تصل إليه «معلومات » جديدة ، كما لم يجمع « بيانات » واقعية مختلفة ، بل هى نفسها البيانات المتوافرة أمام كل مَنْ سبقه وكل مَنْ عاصره ، ولكنه اختلف عنهم فقط فى المقدمات والمفاهيم والنظرة ،فجاءت النتائج مختلفة تماما. » [1] وإذا كان هذا هو الوضع فى العلوم الطبيعية ، وله شبيه فى العلوم الرياضية من اختلاف نقطة البداية باختلاف النظرة إلى العالَم ، فما بالنا بالعلوم الإنسانية ، والظاهرات التربوية والنفسية؟!

٢ ـ أداة البحث ليست هى المنهج ، فقد نجد أداة واحدة ينادى بها أصحاب المناهج المتبنية للنموذج الوضعى وينادى بها أصحاب المناهج الرافضة لهذا النموذج ،

(1) Levido Les (ed.); Science as Politics. Op. Cit., P. 13.

بما يعنى أن وظيفة الأداة والهدف منها ليسا هما نفسهما الوظيفة والهدف فى كل المناهج . ومثال على ذلك أداة «الملاحظة بالمشاركة » : فقد نادى بها الباحث الأنثروبولوجى الوظيفى « مالينافسكى » ـ وهو يمثل الاتجاه الوظيفى التابع للاتجاهات الوضعية ـ فى حين رأيناها ضمناً فى معظم الاتجاهات التى تنادى بمناهج بحث خاصة للعلوم الإنسانية ، بناءً على اعتبار أن الفهمَ أساسُ هذه المناهج ، فلا يمكن أن يتحقق هذا الفهم لجماعة من الجماعات إلاّ باستخدام وسائل عديدة من بينها ـ ومن أهمها ـ الملاحظة بالمشاركة .

فعلى حين يستخدمها «الوظيفى » ، وفى ذهنه أن الجماعة التى يقوم بملاحظتها مجرد « عينة » من « المفحوصين » ، يريد التحقق من صدق نظرية ما عنهم ، وهم فى هذا الوضع لا يختلفون عن أى « شىء » فى الطبيعة يريد بحثه ، يستخدمها باحث آخر ، وهو ينظر إلى أفراد الجماعة التى يقوم بدراستها على أنهم « أُناس » يريد أن يفهمهم (تأويلية ، تفاعلية رمزية ، وغيرهما) ويريد أن يغيّر من واقعهم إلى الأفضل ، وفقاً لاهتماماتهم الحقيقية وقناعاته هو الذاتية (النظرية النقدية مثلاً) .

٣ ـ إذا تبنى الباحثُ نموذجَ العلوم الطبيعية فى البحث ، فذلك يعنى أنه يبحث عن « الأسباب » وراء الظاهرات التى يدرسها عن طريق استخدامه لأدوات مثل الاستبيانات ، والمقاييس ، والإحصاءات ؛ لأنها أدوات تقدّم بيانات يمكن التعامل معها إحصائيًّا . أما إن تبنى وجهة نظر « ضد الوضعية » ، فهذا يعنى أنه يبحث عن «المعنى » الذى يكمن فى الظاهرات المدروسة . فالبحث عن « سبب » هذه الظاهرة أو تلك يختلف عن البحث عن « لماذا حدثت هذه الظاهرة على هذا النحو ، ومامعنى حدوثها بهذا الشكل الذى حدثت به ؟» .

٤ ـ ترى الاتجاهات الوضعية أن الظاهرة الإنسانية مثل الظاهرة الطبيعية ، يمكن إخضاعها بشكل مطلق لقوانين وإجراءات الضبط والقياس والتحكم والتفسير السببى ، وذلك من خلال ممارسات منهج البحث العلمى التجريبى . وكل ما لا يمكن قياسه يجب استبعاده .

فى حين ترى الاتجاهات ضد الوضعية أن الظاهرة الإنسانية تختلف عن الظاهرة الطبيعية اختلافاً نوعيًّا. وجوهر الاختلاف يتمثل فى تشبع الظاهرة الإنسانية بالمعنى . ومن هنا لا يمكن فهم الظاهرة من خارجها ، بل يزداد الفهم بمقدار محاولات التفهم للملامح الداخلية للظاهرة والحفاظ على كليتها .

٥ ـ المفاهيم النظرية والصيغ التحليلية تظل ثابتة منذ بداية البحث وحتى نهايته ، فى الاتجاهات الوضعية . فى حين ترى الاتجاهات ضد الوضعية أن تلك المفاهيم والتصورات والصيغ تتخلق وتتطور أثناء البحث ، ومع المزيد من الاقتراب والانخراط مع الظاهرة موضع البحث .

٦ ـ فى الاتجاهات الوضعية يقف الباحث خارج الظاهرة ، ويضع نصب عينيه دائماً الحياد والموضوعية ، ويتخلى عن رؤاه ومفاهيمه الخاصة ووجهة نظره الذاتية ، التى قد يكوّنها عن الظاهرة الإنسانية التى يدرسها ، ويتمسك بالنظريات السابقة. أما الباحث فى الاتجاهات ضد الوضعية فيعتمد على إنسانيته ويحاول الدخول المتدرج لقلب الظاهرة ، التى يدرسها محاولاً تعليق انتماءاته النظرية والفكرية والثقافية حتى لا تلوّن رؤيته للظاهرة .

٧ ـ يحافظ الباحث ـ فى الاتجاهات الوضعية ـ على وجود مسافة نفسية وعقلية بينه وبين مجتمع بحثه ، وينظر إلى المعانى والقيم التى تدخل فى صميم الظاهرة باعتبارها مادة خام ، يعيد صياغتها داخل النسق النظرى الذى يتبناه . أما فى الاتجاهات ضد الوضعية فيحاول الباحث إقامة حوار وجسور فكرية واجتماعية وثقافية ونفسية بينه وبين عالَم المبحوثين ، من أجل فهم أكثر عمقاً وواقعية للمعانى والقيم .

٨ ـ يركّز الباحث ـ فى الاتجاهات الوضعية ـ على الملامح الخارجية الكمية للظاهرة المدروسة ، وتقليل واختزال تلك الجوانب الكيفية التى قد تفرض نفسها عليه فى الظاهرة . أما فى الاتجاهات ضد الوضعية ، فيعتمد على التعاطف الإنسانى مع المبحوثين ؛ من أجل التوصل إلى الملامح الداخلية الكيفية للظاهرة .

٩ ـ فى الاتجاهات الوضعية هناك التزام بالقيم العلمية والبحثية والمنهجية التى تقننها

وتقرها الصفوة العلمية والأكاديمية الخاصة بمجال البحث . وهذه الصفوة هى وحدها التى تملك حق إقرار عمله والاعتراف بعلميته . أما فى الاتجاهات ضد الوضعية فهناك التزام بالقيم الإنسانية واحترام خصوصية مجتمع البحث وقيمه ومعانيه ، قبل الالتزام بشروط وقواعد البحث العلمى السائدة .

١٠ ـ إن الاختلاف المنهجى والفكرى بين مجموعتى الاتجاهات ، ينبع من الخلاف حول تصورات الباحث للواقع وكيف يجب أن يكون ، وحول رؤيته للإنسان والمجتمع والكون . ومن ثم فهو خلاف يتخطى حدود العلم إلى فلسفة العلم : الهدف منه ، وجدواه ، ومن ثم الطرق والوسائل والمناهج البحثية التى تساعد فى تحقيق هذا الهدف ، والاستفادة من العلم .

١١ ـ إذا كان مفهوم العلم يعنى ضرورة استخدام لغة الكم والإحصاء ، وإذا كانت المفاهيم الكيفية لا تستطيع تقديم مثل هذه البيانات ، فلماذا لا نصرّح بأن الدراسات الإنسانية ليست علماً بهذا المعيار ، بل هى فن يعتمد على موهبة الباحث ، بجوار اعتماده على معرفته الواسعة ، والثقافة العامة ، وفنيات البحث الكمى « العلمى » . وهل الفن يعنى الفوضى ، أم له قوانينه ومنطقه الخاص ؟ وهى قوانين ليست بالضرورة كقوانين ومنطق العلوم الطبيعية . فإما أن نوسّع مفهوم العلم ليستوعب الجوانب غير الكمية ، أو نُخرج الدراسات الإنسانية من ضرورة أن تُوضع تحت لفظ « علم » ما دام هذا اللفظ يعنى العلوم الطبيعية ومعاييرها فى العلمية .

لماذا سادت وجهة نظر الوضعية فى العلوم الإنسانية ؟

لعل من أهم أسباب ضعف تأثير الاتجاه الذى ينادى بمناهج بحث خاصة بالعلوم الإنسانية ما يتمثل فيما يلى :

١ ـ عدم اكتمال العمل الواحد :

فصاحب الدعوة لمنهج بحثى خاص به يراه ملائماً للعلوم الإنسانية ، يُفرد معظم أعماله لتبرير دعواه ، وسياق الحجج والبراهين العقلية والإمبريقية على أن نموذج العلوم الطبيعية يتغافل عن أهم جوانب العالَم الإنسانى . ثم لا يكاد يقدّم فى مجال بناء منهجه

الخاص ما يساعد الباحثين على القيام بأبحاثهم فى أرض الواقع . أى جاء النصيب الأكبر لوضع الأسس النظرية لمنهج البحث ، ولم يكن للإجراءات العلمية سوى نصيب قليل ، إن كان لها نصيب ما .

٢ ـ عدم تكامل الأعمال :

فهذه الجهود لم تكمل بعضها بعضاً . بعبارة أخرى : كل صاحب دعوة فى هذا الاتجاه يتفق مع الآخرين على ضرورة وجود مناهج بحث خاصة لدراسة الظواهر الإنسانية . وبعد هذه النقطة المتفق عليها ، لا نكاد نجد اتفاقاً آخر . فلكل منهم مبرراته ، ورؤيته الخاصة حول أهم ما يميّز العالَم الإنسانى ، وأن كذا وكذا يجب أن يكون بؤرة الاهتمام ومحور دراسة العلوم الإنسانية . والنتيجة النهائية أن يبدأ الكل من البداية دائماً ، دونما تراكم يؤدى إلى مزيد من تعمق الأسس الفلسفية لمناهج البحث ، ومزيد من الإجراءات العملية وضبطها .

ومما يساعد على ضعف هذا التيار أن التيار المضاد يتصف بعكس هاتين الصفتين ، وخاصة عملية تراكم الجهود . لذلك نعتقد أن أسباب قوة تيار الوضعية ، هى فى الوقت ذاته أسباب سحب البساط من تحت أقدام تيار ضد الوضعية ، ومن هذه الأسباب :

١ ـ عدم للحاجة إلى تبرير الدعوة إلى استخدام مناهج بحث العلوم الطبيعية :

فيكفى ما قدّمته هذه العلوم من نجاحات فى التحكم فى الطبيعة والتنبؤ بها ، وما قدّمته من تكنولوجيا تساعد الإنسان لبلوغ السعادة والرفاهية . فإذا أرادت العلوم الإنسانية أن تحقق مثل هذا النجاح ، فما عليها إلاّ اتباع السبيل نفسه . وما الإنسان سوى موجود «طبيعى » كالموضوعات الطبيعية الأخرى ، والفرق بينه وبين غيره من موجودات فرق فى « الدرجة » ، فلتتوخ العلوم الإنسانية هذه « الدرجة » فى المناهج التى تستعيرها من العلوم الطبيعية .

٢ ـ تراكم أعمال أصحاب النموذج الطبيعى فى مناهج البحث :

ويشهد على ذلك مراجعة أصحاب هذا الاتجاه للإجراءات الفنية ، وبناء بعضهم أعمالاً على أعمال السابقين لهم ، فزادت الإجراءات دقة ، وما يظهر فيها من نقص ، سرعان ما يُقدَّم له الحل والمعالجة .

٣ ـ وضوح الإجراءات التطبيقية :

فمناهج البحث المستعارة من العلوم الطبيعية بها من الإجراءات الواضحة ، والبسيطة ، والسهولة النسبية لتطبيقها ما يغرى الباحث فى العلوم الإنسانية باستخدامها .

٤ ـ تبنى المعاهد العلمية لهذا النموذج تبنياً رسميًّا . فبالنظر فيما تنشره الدوريات «العلمية »، والشروط التى تضعها المعاهد « العلمية » لقبول دراسة ما ، والكتب التى تتحدث عن مناهج البحث ، إلى غير ذلك ، نجد الحديث عن هذا النموذج الطبيعى فى دراسة العالَم الإنسانى هو السبيل « الشرعى » لاعتبار الدراسة أو البحث «علميًّا » . أما الاستثناءات فإما تُرفَض أو تُعتبر « وجهة نظر » بحاجة إلى ضبط وترو . ويؤدى هذا العامل إلى مزيد من سيادة وجهة نظر الوضعية ، وإضعاف وجهة نظر ضد الوضعية .

٥ ـ لأن اللجنة العلمية للترقية إلى وظائف الأساتذة والأستاذة المساعدين تشترط القيام ببحوث علمية جديدة ، كان لابد لها أن تحدد الملامح المنهجية للبحث من حيث تحديد المشكلة ، وفرض الفروض ، وتحديد المصطلحات وتعيين المنهج المتبع ، . . . إلخ . وذلك كله بغض النظر عن أن طبيعة الموضوع تتيح إمكانية صبه فى هذه القوالب . ومن جهة أخرى ، يكاد يستقر فى الأذهان أن الدراسة لا تكون بحثاً إلاّ إذا كانت ميدانية أو تجريبية [1]. وهذا يدعّم النموذج السائد ، ويزيد من سيادته وانتشاره واعتماده النموذج الأوحد .

---

(١) سعيد إسماعيل على : «آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث التربوى» . فى : دراسات تربوية . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ٣٢ ، ١٩٩١) . ص ص ٦٠ ـ ٦٨ .

نتائج تحليل كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس :

هناك عدة نقاط يمكن استخلاصها من تحليل ما يُقدَّم للباحث التربوى من مناهج بحث فى كتب العينة ، التى عرضها الفصل الأخير ، ويقدمها الباحث بوصفها ما استطاع فهمه مما وجده فيما يُقدَّم للباحث التربوى العربى ، متمثلاً فى كتب مناهج فى التربية وعلم النفس المؤلفة باللغة العربية والمترجمة إليها ، ومدى مواكبتها لما تعرضه فلسفة العلوم الإنسانية الحالية ، والاتجاهات المعاصرة فى مناهج البحث فى هذه العلوم، وبعض الجهود الخاصة فى مناهج البحث فى التربية وعلم النفس بصفة خاصة.

١ ـ عدم وجود أية ضوابط أو أسس نظرية لاستخدام المصطلحات ، بل غياب التعريفات المحددة فى معظم الكتب . (من المفارقات فى هذا الصدد أن كل هذه الكتب ـ بلا استثناء ـ تؤكد ضرورة تحديد الباحث للمصطلحات التى يستخدمها فى بحثه تحديداً واضحاً لا لبس فيه !) .

٢ـ يترتب على هذه الملاحظة ملاحظةٌ أخرى ، تتمثل فى الحيرة التى تصيب الباحث : أى هذه المسميات مناهج وأيها أدوات بحثية لجمع البيانات ، وأيها نوع من البحوث ؟ فهذا يذكر ـ مثلاً ـ أن « المحاكاة » أداة بحثية لجمع بيانات عن متغيرات محددة ، وذاك يذكرها باعتبارها منهجا قائماً بذاته ، وثالث يذكرها على أنها نوع من أنواع البحوث شبه التجريبية .

٣ ـ التركيز الأكبر لشرح ووصف كيفية استخدام أدوات جمع البيانات ، وفى المقابل عدم التركيز على فلسفة استخدام هذه الأداة فى هذا النوع من البحوث ، وارتباطها برؤية الباحث للمفحوصين . وذلك على الرغم من « وعود » ملقاة فى مقدمات بعض الكتب من تحرى المنطلقات النظرية والأسس الفلسفية لكل منهج معروض والأدوات البحثية المستخدمة فيه .

٤ ـ يكاد يقف مؤلفو هذه الكتب عند مفهوم العلم فى مرحلة «نيوتن» ، ومن ثم فمن المنطقى اعتبار المنهج العلمى الحقيقى والوحيد هو المنهج المستمد من العلوم

الطبيعية ، وبالتالى لا أثر يُذكر للمناقشات الدائرة حول هدم مبدأ الحتمية والسببية ، والركون إلى مفهوم الموضوعية (الساذجة) الذى تجاوزته العلوم الطبيعية ذاتها . إن هذه المفاهيم مرتبطة بالمنهج الاستقرائى التقليدى ، وقد أصبح هدف العلوم الطبيعية التوصل إلى قوانين وصفية نسبية ، وليست قوانين سببية عليّة حتمية .

٥ ـ حين يعترف مؤلفُ كتابٍ ما بأن منهجاً معيناً ـ كالمنهج التاريخى مثلاً ـ لا يفى بالشروط العلمية الكاملة ـ وفقاً للرؤية السابقة للمنهج العلمى ـ فإنه منهج علمى لاستيفائه شروطاً أخرى مثل : الدقة ، والموضوعية ، والأمانة الفكرية ، والقياس الكمى ، وإدراك العلاقات . فهذه الشروط أو الخصائص يمكن أن يتحلى بها المنهج التاريخى ، لذلك فهو علمى إلى هذه الدرجة ، على الرغم من عدم إمكان إجراء التجربة ، بالمعنى المتعارف عليه فى العلوم الطبيعية .

وهنا يبرز تساؤل : هل خصائص المنهج « شروط » له ؟ بعبارة أوضح : هل الخصائص العلمية للمنهج صفات إن تحلى بها المنهج كلها فهو منهج علمى كامل ، وإن اتصف بنصفها فهو نصف علمى ، أم هى شروط لابد من توافرها جميعاً حتى يمكن الحكم على منهج ما بأنه علمى أو غير علمى ؟ هذا السؤال لا يجد عنه إجابة واضحة وحاسمة فى معظم كتب العينة . والغالب اعتبارها خصائص وليست شروطاً .

٦ ـ على الرغم من اعتراف كل الكتب باختلاف العملية التربوية عن الظواهر الطبيعية التى يستطيع الباحث فى مجال العلوم الطبيعية التحكم فيها والوصول إلى نتائج دقيقة بشأنها ، فإن معظم هذه الكتب ترى أن البحوث التربوية والنفسية « ينبغى » أن تطبق إلى أقصى حدود الدقة الممكنة المنهج العلمى المستمد من مجال العلوم الطبيعية . وهكذا دون تبرير ـ علمى أو عملى ـ لماذا « ينبغى » مع الاعتراف بالفارق بين نوعى الظاهرات فى المجالين .

٧ ـ تتبلور وجهة نظرنا فى عدم شرعية استخدام مناهج البحث المستمدة من العلوم الطبيعية فى الدراسات التربوية والنفسية ، بسبب غياب مفهوم مهم جدًّا ـ من وجهة نظرنا على الأقل ـ فيما يتعلق بالظواهر التربوية والنفسية ، وهو مفهوم « الزمان » .

فالزمان ينفى تكرار الظاهرة التربوية والنفسية نفسها كما وقعت .

فإن تشابهت ظاهرتان ، فإن الثانية منهما بالضرورة جاءت بعد الأولى ، ومن ثم دخل فيها عنصر واحد على الأقل لم يكن فى الظاهرة الأولى ، ألاّ وهو وقوع ظاهرة مشابهة لهذه الظاهرة الحالية من قبل .

يترتب على ذلك عدم شرعية التعميم ، وعدم شرعية التنبؤ ، وعدم شرعية التحكم ، وعدم إمكانية الحديث هنا عن هذه المفاهيم بالمعنى التقليدى السائد المنتشر ، لأن المهم هو السائد المنتشر المسيطر على الأذهان ، وهو ما تؤكده أغلبية كتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس (كتب العينة بأنواعها) المُقدَّمة للباحث التربوى .

إن كل ما تستطيع أن تقدمه أية مناهج للبحث فى العلوم الإنسانية بصفة عامة ، وفى التربية وعلم النفس بصفة خاصة ، هو «فهم» الواقع المعاش ، وهو بالضرورة قائم على الماضى . هذا الفهم للماضى ، من أجل فهم الحاضر ، يتيح فقط إمكانات تشكيل المستقبل . وهذا التشكيل لا يقوم على أنه نتيجة « طبيعية » ، « حتمية » لما حدث ولما يحدث الآن ، بل يقوم على ما « نأمله » وما « نصبو » إليه وما « نحلم به » . وإن كانت إمكانات الحاضر لا تمكّننا من تشكيل هذا الواقع الحاضر ؛ لكى يمكن تحقيق أحلامنا فى المستقبل . وهذه الرؤية ليست « علمية » فى عُرف الكثيرين ، بل هى « يوتوبية » ، ونفخر بكونها كذلك .

ثَبْتُ المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١ ـ أحمد أبو زيد : البناء الاجتماعى ـ مدخل لدراسة المجتمع . الجزء الأول : المفهومات . (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥) .

٢ ـ أحمد فؤاد باشا : « إشكالية التحيز فى العلم والتقنية » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز . القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٣ ـ أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا : دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منذ الثلاثينيات . التقرير النهائى . (القاهرة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، ١٩٨٨) .

٤ ـ إميل دور كايم : قواعد المنهج فى علم الاجتماع . ترجمة : محمود قاسم ، السيد محمد بدوى . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨) .

٥ ـ إيرك فروم : الإنسان بين الجوهر والمظهر « نتملّك أو نكون » . ترجمة : سعد زهران . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٠ ، أغسطس ١٩٨٩) .

٦ ـ بشارة صارجى : « الإنسان فى الفلسفة والعلوم الإنسانية عند سارتر » . فى : الفكر العربى المعاصر . (بيروت ، مركز الإنماء القومى ، العدد ٣ ، تموز ١٩٨٠) .

٧ ـ بول موى : المنطق وفلسفة العلوم . ترجمة : فؤاد زكريا . (القاهرة ، دار نهضة مصر ، د . ت .) .

٨ ـ توماس كون : بنية الثورات العلمية . ترجمة : شوقى جلال (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٦٨ ، ديسمبر ١٩٩٢) .

٩ ـ ج . د. نسبت ، ن . ج . أنتويستل : مناهج البحث التربوى . ترجمة : حسين سليمان قورة ، وإبراهيم بسيونى عميرة. (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٤) .

١٠ ـ ج . م . ع ، المركز القومى للبحوث التربوية ، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية : وزارة التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧ ـ ١٩٧٩ . (القاهرة ، ١٩٨٠) .

١١ ـ جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . (القاهرة ، دار النهضة المصرية ، ١٩٧٣) .

١٢ ـ جورج سارتون : تاريخ العلم ـ جـ ١ . ترجمة : لفيف من العلماء . (القاهرة، دار المعارف ، ط ٣ ، ١٩٧٦) .

١٣ ـ جون ديوى : المنطق ـ نظرية البحث . ترجمة وتصدير وتعليق : زكى نجيب محمود . (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٠) .

١٤ ـ جون ستروك (محرر) : البنيوية وما بعدها ـ من ليفى شتراوس إلى دريدا . ترجمة : محمد عصفور . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٦ ، فبراير ١٩٩٦) .

١٥ ـ جون و. بست : مناهج البحث التربوى . ترجمة : عبد العزيز غانم الغانم . (الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ، ١٩٨٨) .

١٦ ـ حامد عمّار : المنهج العلمى فى دراسة المجتمع ـ وضعه وحدوده . (القاهرة ، دار المعرفة ، ط ٢ ، ١٩٦٤) .

١٧ ـ حسان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوى فى مصر بين ١٩٢٣ ـ ١٩٥٢ . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .

١٨ ـ حسن البيلاوى : فى علم اجتماع المدرسة . (القاهرة ، عالم الكتب ، سلسلة قضايا تربوية ، رقم ١١ ، ١٩٩٣) .

١٩ ـ حسن البيلاوى : « رؤية نقدية فى أزمة البحث التربوى » . فى : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . (مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٨) .

٢٠ ـ حسن حنفى : قضايا معاصرة ـ (٢) فى الفكر الغربى المعاصر . (بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨٢) .

٢١ ـ حسن عبد الحميد ، محمد مهران : فى فلسفة العلوم ومناهج البحث . (القاهرة ، مكتبة سعيد رأفت ، ١٩٨٠) .

٢٢ ـ حسين على : منهج الاستقراء العلمى . (القاهرة ، مكتبة الحرية الحديثة ، ١٩٩٠) .

٢٣ ـ حسين فهيم : قضية الأنثروبولوجيا ـ فصول فى تاريخ علم الإنسان . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٩٨ ، فبراير ١٩٨٦) .

٢٤ ـ حمدى على أحمد : مقدمة فى علم اجتماع التربية . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥) .

٢٥ ـ ديوبولد ب . فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣) .

٢٦ ـ زكريا إبراهيم : دراسات فى الفلسفة المعاصرة . (القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٨٦) .

٢٧ ـ زكريا إبراهيم : مشكلة الإنسان . (القاهرة ، مكتبة مصر ، د . ت .) .

٢٨ ـ زكريا إبراهيم : مشكلة البنية (أو أضواء على البنيوية) . (القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٧٦) .

٢٩ ـ زكى نجيب محمود : المنطق الوضعى ـ جـ ٢ : فى فلسفة العلوم . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٥ ، ١٩٨٠) .

٣٠ ـ زكى نجيب محمود : موقف من الميتافيزيقا . (القاهرة ، دار الشروق ، ط ٢ ، ١٩٨٣) .

٣١ ـ زكى نجيب محمود : نحو فلسفة علمية . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٨) .

٣٢ ـ سالم هيكل : « الأخطاء الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية فى مصر » . فى : بحوث مؤتمر : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . (القاهرة، رابطة التربية الحديثة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٨٨) .

٣٣ ـ ستيفن روز وآخرون : علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية . ترجمة : مصطفى إبراهيم فهمى (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٨ ، أبريل ١٩٩٠) .

٣٤ ـ سعد عبد الرحمن البازعى : « ما وراء المنهج : تحيزات النقد الأدبى الغربى» . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز . (القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٣٥ ـ سعيد إسماعيل على : « آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث التربوى» . فى : دراسات تربوية . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ٣٢ ، ١٩٩١) .

٣٦ ـ سعيد إسماعيل على : « أخطاء أصولية فى دراسات غير أصولية » . فى : البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل . (مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٨) .

٣٧ ـ سعيد إسماعيل على : « إشكالية التحيز فى التعليم » ، فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز (القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٣٨ ـ سعيد إسماعيل على : « درس فى أصول التربية » . فى : **دراسات تربوية** . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ١ ، نوفمبر ١٩٨٥) .

٣٩ ـ سعيد إسماعيل على : تقديم بحوث مؤتمر : **البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل** . (القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٨٨) .

٤٠ ـ سيد أحمد عثمان : « أزمة البحث التربوى بيننا » ، فى : **التربية المعاصرة** . (القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، لجنة اجتماعيات التربية ، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦) .

٤١ ـ سيد أحمد عثمان : « لمحة إلى ما وراء المنهج : الذاتية الناضجة حرة محررة » . فى : **دراسات تربوية** . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ١٧ ، مارس ١٩٨٩) .

٤٢ ـ سيد أحمد عثمان : « لمحة إلى ما وراء المنهج : الكم والفهم (١) حكمة نملة (أو : المباشرة والكلية) » . فى : **دراسات تربوية** . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربيةالحديثة بالقاهرة ، الجزء ٢١ ، نوفمبر ١٩٨٩) .

٤٣ ـ سيد أحمد عثمان : «من مشكلات ما وراء المنهج : الموضوعية والذاتية » ، فى: سعيد إسماعيل على (محرر) : **الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس** . (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر ، المجلد الخامس ، ١٩٧٨) .

٤٤ ـ شوقى ضيف : **البحث الأدبى ـ طبيعته ، مناهجه ، أصوله ، مصادره** . (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، المجلد الخامس ، ١٩٧٨) .

٤٥ ـ صلاح قنصوه : **الموضوعية فى العلوم الإنسانية ـ عرض نقدى لمناهج البحث** . (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٠) .

٤٦ ـ عبد الباسط عبد المعطى : **اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع** . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٤٤ ، أغسطس ١٩٨١) .

٤٧ ـ عبد الباسط عبد المعطى ، عادل مختار الهوارى : **فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع** . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٦) .

٤٨ ـ عبد الرحمن بدوى : **مناهج البحث العلمى** . (الكويت ، وكالة المطبوعات ، ط ٣ ، ١٩٧٧) .

٤٩ ـ عبد السميع سيد أحمد : « أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر » . فى : **دراسات تربوية** . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزر ١ ، نوفمبر ١٩٨٥) .

٥٠ ـ عبد السميع سيد أحمد : « أهداف التربية ـ مجال متجدد للبحث » . فى : بحوث مؤتمر : **البحث التربوى ـ الواقع والمستقبل** . (القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٨٨) .

٥١ ـ عبد السميع سيد أحمد : « الأيديولوجيا والتربية » . فى : **دراسات تربوية** . (مجلة غير دورية تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، الجزء ٢ ، مارس ١٩٨٦) .

٥٢ ـ عبد السميع سيد أحمد : « الدراسة العلمية للتربية » . فى : سعيد إسماعيل على (محرر) : **المدخل إلى العلوم التربوية** . (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢) .

٥٣ ـ عبد السميع سيد أحمد : دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية فى ليات التربية فى مصر . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ .

٥٤ ـ عبد العزيز القوصى : «خمسون عاماً مع علم النفس فى مصر » . فى الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، كلية التربية جامعة حلوان : **المؤتمر الأول لعلم النفس** ـ أبريل ١٩٨٥ .

٥٥ ـ عبد الغنى عبود : **البحث فى التربية** . (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩) .

٥٦ ـ عبد الغنى عبود : **التربية المقارنة فى نهاية القرن (الأيديولوجيا والتربية) من النظام إلى اللانظام** . (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٣) .

٥٧ ـ عبد الفتاح الديدى : **النفسانية المنطقية عند جون ستيورات مِل** . (القاهرة ، دار الكاتب العربى ، ١٩٦٩) .

٥٨ ـ عبد الله العروى وآخرون : **المنهجية فى الأدب والعلوم الإنسانية** . (المغرب ، دار توبقال للنشر ، ١٩٨٦) .

٥٩ ـ عبد الوهاب المسيرى : « فقه التحيّز » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : **إشكالية التحيّز** . (القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٦٠ ـ عبد الوهاب بوحديبة : « تطور مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية » فى : **عالم الفكر** . (الكويت ، وزارة الإعلام ، المجلد ٢٠ ، العدد ١ ، أبريل ـ يونيو ١٩٨٩) ص ص ١٣ ـ ٢٨ .

٦١ ـ عزمى إسلام : «فى فلسفة العلوم الإنسانية » . فى : **عالم الفكر** . (الكويت ، وزارة الإعلام ، المجلد ١٥ ، العدد ٣ ، أكتوبر ـ ديسمبر ١٩٨٤) .

٦٢ ـ عزمى إسلام : **لدفيج فتجنشتين** . (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، سلسلة نوابغ الفكر الغربى ، رقم ١٩ ، د . ت .) .

٦٣ ـ عزيز حنا داود وآخرون : **مناهج البحث فى العلوم السلوكية** . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١) .

٦٤ ـ عزيز حنا داود : «أزمة الفكر التربوى الجامعى والمجتمع » ، فى : **التربية والتغيير الاجتماعى فى مصر بين النظرية والتطبيق ، المؤتمر الأول للعلوم التربوية والنفسية** . جامعة طنطا ، كلية التربية بكفر الشيخ ، ٥ ـ ٧ فبراير ١٩٩٤ .

٦٥ ـ عصام الدين هلال : **الأيديولوجيا والبحث التربوى** . (القاهرة ، مطبوعات التربية المعاصرة ، ١٩٨٧) .

٦٦ ـ على عبد المعطى : **رؤية معاصرة فى علم المناهج** . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥) .

٦٧ ـ على ليلة : البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع والأنثروبولوجيا : القضايا والمفاهيم . (القاهرة ، دار المعارف ، ٩٨٢) .

٦٨ ـ فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١) .

٦٩ ـ فؤاد زكريا : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة . (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، د . ت .) .

٧٠ ـ فؤاد زكريا : التفكير العلمى . (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٣ ، مارس ١٩٨٧) .

٧١ ـ فؤاد زكريا : الجذور الفلسفية للبنائية . (الكويت ، جامعة الكويت ، حولية كلية الآداب ، العدد الأول ، ١٩٨٠) .

٧٢ ـ فلاديمير كورغانوف : مناهج البحث العلمى . ترجمة : على مقلد (بيروت ، دار الحداثة ، د . ت .) .

٧٣ ـ كارل بوبر : عقم المذهب التاريخى ـ دراسة فى مناهج العلوم الاجتماعية . ترجمة : عبد الحميد صبره . (الإسكندرية ، منشأة المعارف ، ١٩٥٩) .

٧٤ ـ كلاباريد : تقرير عام مرفوع إلى وزارة المعارف العمومية . (القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٣١) .

٧٥ ـ كمال نجيب : « النظرية النقدية والبحث التربوى » . فى : التربية المعاصرة . (مجلة غير دورية تصدرها لجنة اجتماعيات التربية برابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦) .

٧٦ ـ لويس كوهين ، لورانس مانيون : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية . ترجمة : كوثر كوجك ، وليم عبيد . (القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠) .

٧٧ ـ مان : تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر مرفوع إلى حضرة صاحب المعالى وزير المعارف العمومية . (القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٣١) .

٧٨ ـ المجلس الأعلى للثقافة ، الإدارة المركزية للشعب واللجان الثقافية ، لجنة علم النفس والتربية : **ندوة تكريم رواد علم النفس والتربية ، ٢٢ يونيو ١٩٩٤** .

٧٩ ـ محجوب عبيد طه : « عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : **إشكالية التحيّز** .(القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٨٠ ـ محمد سيف الدين فهمى : **المنهج فى التربية المقارنة** . (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٨٥) .

٨١ ـ محمد عاطف غيث : **علم الاجتماع** . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧) .

٨٢ ـ محمد عبد الواحد حجازى : **دائرة التعاطف الإنسانى** . (الكويت ، شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣) .

٨٣ ـ محمد على محمد : « التفاعلية الرمزية فى علم الاجتماع المعاصر » . فى : محمد عاطف غيث وآخرون : **مجالات علم الاجتماع المعاصر** . (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٢) .

٨٤ ـ محمد عماد الدين إسماعيل : **المنهج العلمى وتفسير السلوك** . (الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ط ٤ ، ١٩٨٩) .

٨٥ ـ محمد عماد فضلى : « العلوم الطبية والتحيز للنموذج الأوربى الغربى » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : **إشكالية التحيّز** . (القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٨٦ ـ محمد فتحى الشنيطى : **المعرفة** . (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ط ٥ ، ١٩٨١) .

٨٧ ـ محمد محمود الجوهرى ، عبدالله الخريجى : **طرق البحث الاجتماعى** . (القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط ٤ ، ١٩٨٣) .

٨٨ ـ محمود الزاودى : « ملامح التحيز والموضوعية فى الفكر الاجتماعى الإنسانى الغربى والخلدونى » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز . (القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٨٩ ـ ممدوح عبد الحميد فهمى : « الانحياز الحضارى الغربى فى النماذج الرياضية العددية كمنهج للبحوث فى العلوم الهندسية » . فى : عبد الوهاب المسيرى (محرر) : إشكالية التحيّز . (القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ونقابة المهندسين ، ١٩٩٥) .

٩٠ ـ نازلى إسماعيل حسين : المدخل إلى الظاهريات ـ إدموند هوسرل وتأملات ديكارتية . (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٠) .

٩١ ـ هـ . ب . ريكمان : منهج جديد للدراسات الإنسانية ـ محاولة فلسفية . ترجمة : على عبد المعطى محمد ، محمد على محمد . (بيروت ، مكتبة مكاوى ، ١٩٧٩) .

٩٢ ـ هربرت ماركيوز : العقل والثورة ـ هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية . ترجمة : فؤاد زكريا . (بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط ٢ ، ١٩٧٩) .

٩٣ ـ يحى هويدى : أضواء على الفسلفة المعاصرة . (القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٥٨) .

٩٤ ـ يمنى طريف الخولى : فلسفة كارل بوبر . (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٩) .

٩٥ ـ يمنى طريف الخولى : مشكلة العلوم الإنسانية ـ تقنيينها وإمكانية حلها . (القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠) .

٩٦ ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة . (القاهرة ، دار المعارف ، ط ٦ ، ١٩٧٧) .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1- Addis, Lair; **The Logic of Society**. (University of Minnesota Press, USA, 1975) .

2- Andreski, Stanislav (ed. andd trans.); **Max Weber on Capitalism, Bureaucracy and Religion. A Selection of Tests.** (George Allen and Unwin, London, 1983) .

3- Aronowitz, Stanley; **Science as Power : Discourse and Ideology in Modern Society**. (University of Minnesota Press, USA, 1988).

4- Ayer, A. J.; **Philosophy in the Twentieth Century**. (Weidenfeld and Niclson, London, 1982) .

5- Blume, Stuart S.; **Toward a Poitical Sociology of Science.** (The Free Press, New York, 1974) .

6- Bohman, James; **New Philosophy of Social Science. Problems of Indeterminacy**. (The MIT Press, Cambridge, 1991) .

7- Borg, Walter R.; **Applying Educational Research. A Practical Guide for Teachers.** (Longman, New York, 2 nd Ed., 1987) .

8- Bronowski, J.; **A Sense of the Future in Natural Philosophy** . (The MIT Press, Cambridge, 1977) .

9- Brown, Richar H.; **A Poetic for Sociology . Toward a Logic of Discovery for Human Scienes.** (Cambridge University Press Cambriddge, 1977) .

10- Bryant, Christopher G. A.; **Sociology in Action . A Critique of Selected Conceptions of the Social Role of the sociologist.** (John Wiley & Sons, New York , 1976) .

11- Bullock, Alan; **The Humanist Tradition in the West.** (Thames & Hudson, Great Britain, 1985) .

12- Bunge, Mario (ed.); **The Critical Approach in Science and Philosophy.** (the Free Press **of Glencoe, London, 1964).**

13- Cates, Ward Mitchel; A Practicl Guide to Educational Research. (**Prentice** - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1985).

14- Caws, Peter; **Structuralism. The Art of the Intelligible.** (**Humanities** Press International, Inc., New Jersey, 1988).

15- Dant. Tim; **Knowledge, Ideology and Discourse.** (**Routledge, London,** 1991).

16- Dilthey, Wilhelm; **Introduction to the Human Sciences. An Attempt to Lay a Foundation of the Study of Societies and History.** Translated by: Ramon J. Betanzos. (Wayne State University Press, Detroit, 1988).

17- Ehrefeld, David; **The Arrogance of Humanism.** (Oxford University Press, NewYork, 1978).

18- Gadamer, Hans - Georg; **Truth and Method.** (Continuum, New York, 1975).

19- Gerth , H. H. & Hills C. Wrght (eds. and trans.); **From Max Weber : Essays in Socilogy.** (A Galaxy Book, New York, 1958).

20- Gibson, Rex; **CriticalTheory and Education.** (Richard Clay Ltd., Britain, 1986).

21- Glynn, Simon (ed.); **European Philosohpy and the Human and Social Sciences.** (Gower Publishing Co. Ltd., USA, 1986).

22- Good , Carter V.; **Introduction to Educational Research.** **(Appleton - Century** - Crofts, Inc., U.S.A., 1959).

23- Hammersley, Martyn (ed.); **Social Research. Philosophy, Politics**

and Practice. (SAGE Publications, London, 1993) .

24- Haralambos, Micheal & Hoboron, Martin; **Sociology : Themes and Perspectives.** (Harper Collins Publisher, London, 3 rdEd., 1991).

25- Hoover , Kenneth R., **The Elementes of Social Scientific Thinking.** (St. Martin's Pess, New York, 1992) .

26- Johnson, M. Clemens; **A Review of Research Metods in Education.** (Rand McNally College PublishingCo., USA, 1969) .

27- Knowles, Dudley (ed.); **Explanation and its Limits.** (Cambridge University Press, Cambridge, 1990) .

28- Kockelmans, Joseph J.; **The Word in Science and Philosophy.** (The Bruce Publishing Co., Milwaukee, USA, 1969) .

29- Lazarsfeld, Paul F.; **On Social Resesarch and its Languge.** Edited and with an intro. by : Raymond Boudon. (The University of Chicago Press, Chicago, 1993) .

30- Le Compte, Margaret D. et al. (ed.s); **The Handbook of Qualitative Research in Education.** (Academic Press, Inc. San Diego, California, 1992) .

31- Levidow, Les (ed.); **Science as Politics.** (Free Association Books, London, 1986) .

32- Lujipen, W. A. & Koren, H. J.; **A First Introduction to Existential Phenomenology.** (Duqesne University Press, USA, 1969) .

33- Macksey, Richard & Doñato, Eugemio (eds.) **The Languages of Criticism and the Science of Man. The Structuralist Controversy.** (The Johns Hopkins Press, Loñdon, 1970) .

34- Madison, G. B.; **The Hermeneutics of Postmodernity. Figures and Themes,** (Indiana University Press, USA, 1989) .

35- Makhreel, Rudolf A.; **Dilthey. Philosopher of Human Studies .** (Princeton University Press, New Jersey ,1975) .

36- Mandelbaum, Maurice; **Philosophy, History and the Scinces. Selected Critical Essays.** (The Johns Hopkins University Press, London, 1984) .

37- Meltzer, B. et. al.; **Symbolic Interactionism : Genesis, Varieties and Criticism .** (Routledge and Kegan Paul, London, 1975).

38- Miller, Richard W.; **Fact and Method. Explanation, Confirmation and Reality in the Natural and Social Sciences.** (Princeton University Press, New Jersey, 1987) .

39- Muller, Herbert J.; **Science and Criticism. The Humanistic Tradition in Contemporary Thought.** (Yale University Press, New Heven, USA, 1943) .

40- Nevill, Dorothy D. (ed.); **Human Psychology. New Frontiers.** (Gardner Press Inc., New York, 1977) .

41- O'neill, John (ed.); **On Critical Theory** . (Heinman, The Seabury Press, Inc., London, 1976) .

42- Ormiston, Gayle L. & Schrift, Alan D. (eds.); **The Hermeneutic Tradition. From Ast to Ricoueur.** (Sate University of New York Press, Albany, USA, 1990) .

43- Piaget, Jean; **Structuralism**. Edited and translated by : Chaninah Maschler. (Basic Books, New York, 1970) .

44-Reiser, Oliver L.; **The Integration of Human Knowledge. A**

Sudy of the Formal Foundations and the Social Implications of Unified Science. (Porter Sargent Publisher, Boston, 1958) .

45- Roderick, Rick; **Habermas and the Foundations of Critical Theory** . (Mac Millan Publishers Ltd., 1986) .

46- Ross, Dorothy; **The Origins of American Social Science.** (Cambridge Unversity Press, Cambridge, 1991) .

47 - Salvin, Robert E.; **Research Methods in Education : A Practical Guide.** (Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1984) .

48- Sarder, Ziauddin (ed.); **The Revenge of Athena. Science, Exploitation and the Third World.** (Mansell Publishing Ltd., London, 1988) .

49- Severin, Frank T.; **Discovering Man in Psychology. A Humanistic Approach.** (McGraw - Hill Co., New York, 1973) .

50- Shils, Edward & Fnch, Henry A. (eds. and trans.); **Max Weber on the Methodology of Social Sciences.** (The Press of Glencoe, Illinois, 1949) .

51- Smart, Barry; **Sociology, Phenomenology and Marxian Analysis. A Critical Discussion of the Theory and Practice of a Science of Society.** (Routledge and Kegan Pual, London, 1976) .

52- Sowell, Evelyn J. & Casey, Rita J.; **Research Methods in Education.** (Wadworth Publishing Co., California, USA, 1982) .

53- Thomason, Burke C.; **Making Sense of Refication. Alfred Schutz and Constructionist Theory.** (MacMillan press, Ltd., London , 1982) .

54- Travers, Robert M. W.; **An Introduction to Educational Research.** (Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 4 th Ed., 1978).

55- Tudor, Andew; **Beyond Empiricism. Philosophy of Science in Sociology.** (Routledge and Kegan Pual, London, 1982).

56- Verma, Gajendra K. & Beard, RuthM.; **What is Educational Research ? Perspectives on Techniques of Research** . (Gower Publishing Co. Ltd., U.K., 1981).

57- Warwick, Donald P. & Osherson, Samuel (ed.); **Comparative Research Methods.** (Prentice- Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973).

58- Weber, Max; **The Interpretation of Social Reality.** Edited and with an introductory essay by : J. E.T. Eldridge. (Schocken Books, New Yirk, 1980).

59- Whitney, Frederick Lamson; **The Elements of Research.** (Prentice- Hall, Inc., New York, 3 rd Ed., 1950). PP. 246 - 270 .

60- Wiley, Norbert (ed.); **The Max Weber Debate.** (Sage Publications, Newlury Park, Beverly Hills, London, 1987).

61- Wittrock, Merlin C. (ed.); **Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association.** (Macmillan Publishing Company, U.S.A., 3 rd Ed., 1986). P. 119.



آفاق تربوية متجددة

مناهج البحث في التربية وعلم النفس

« رؤيــة نقديــة »

الرؤية الناقدة في كتاب الدكتور أحمد عطية تطرح إشكاليات وتساؤلات ومراجعات لما يسود من مناهج البحث في التربية وعلم النفس . وتمتد تلك الطروح في رأيي إلى مجالات علوم الاجتماع والاقتصاد والفلسفة وغيرها مما يدخل في تصنيف العلوم الاجتماعية والإنسانية. ولقد أثار كثير من أساتذة التربية وعلم النفس حالة الأزمة في البحث التربوي والنفسي ، وما شابه من منطلقات وحدود وأدوات. وباتت معظم البحوث مجتزأة ومنبتة من أرض معروفة ترتبط بها ، أو من فضاء معلوم تتنفس فيه . وشاع في مضامينها غير قليل من التكرار والنمطية والاجترار ، تحت مظلة الموضوعية والحيادية . وفي الفصول الخمسة التي تضمنها الكتاب تجليةٌ للاتجاهات والمناهج البحثية في العلوم الإنسانية ، ومختلف النظريات والرؤى التي يمكن أن تنطلق منها تلك العلوم .

د . حامد عمار

رسم وتصميم : محمد حجي

الدار المصرية اللبنانية